

# **CONCEÇÕES DE EDUCADORES DE INFÂNCIA E PROFESSORES DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO ACERCA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Um Estudo sobre a importância da  
Educação Ambiental

---

**Sara Isabel dos Santos Perestrelo**

Prova destinada à obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar  
e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Lisboa, março de 2017

Versão Definitiva



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Prova para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e  
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**CONCEÇÕES DE EDUCADORES DE INFÂNCIA E PROFESSORES DE 1.º  
CICLO DO ENSINO BÁSICO ACERCA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Um Estudo sobre a importância da Educação Ambiental

Autora: **Sara Perestrelo**

Orientadora: **Ana Paramés**

Lisboa, março de 2017



## **Agradecimentos**

À minha orientadora, professora Ana Paramés pela orientação, conselhos, disponibilidade e paciência em todo o percurso de construção deste relatório.

À professora Ana Freitas que também se disponibilizou em me auxiliar no capítulo referente à metodologia.

A todos aqueles educadores e professores que disponibilizaram alguns minutos dos seus tempos para participarem neste estudo respondendo ao questionário que lhes foi proposto.

À educadora Manuela e à professora Cátia pois foram uns modelos exemplares que me ajudaram em tudo o que puderam e tornaram os estágios aprazíveis onde muito aprendi e me diverti.

A todos os meus amigos que estiveram presentes neste percurso direta ou indiretamente, um especial obrigado ao Décio Sousa que, chamando-me à razão, me incentivava diariamente a ir para bibliotecas e faculdades para dar continuidade a este trabalho.

Às minhas colegas de estágio, Marta Quintas, Sandra Albuquerque e Filipa Barata pelos momentos de trabalho, brincadeira e apoio constante que certamente não serão esquecidos.

A todos os meus familiares que mesmo estando longe me incentivaram diariamente ao longo do percurso, um especial obrigado à minha mãe que sempre me encorajou e nunca me deixou desistir nos momentos de maior cansaço.

Sem todos os contributos, esta tese não teria sido possível.

A todos muito obrigada!



## Resumo

A Educação Ambiental assume um papel fundamental na sociedade e agrega variadíssimos temas que podem e devem ser abordados desde o jardim-de-infância. As vantagens a longo prazo para as crianças provenientes desta educação são diversas, tendo sido salientadas por Giordan e Souchon (1997) e Almeida (2006) no primeiro capítulo deste relatório. Destaca-se o papel que deverão ter os intervenientes neste processo de ensino - aprendizagem e a necessidade de educadores e professores reavaliarem o seu contributo para a formação ambiental dos seus alunos (Pelicioni, 2006), e para que as crianças, consideradas como “catalisadores ambientais” por Uzzel, et al., (1998), possam contribuir para essa mudança ambiental, não só através da sua atitude como também pela influência que exercem sobre as suas famílias.

O propósito do presente trabalho foi realizar um estudo que tem como principal finalidade retratar as perspetivas de educadores de infância e professores de 1.º CEB em relação à Educação Ambiental, averiguar que fatores poderão influenciar a sua predisposição para esta temática, as dificuldades que sentem na sua prática e o tipo de estratégias e atividades que são implementadas pelos mesmos, com os principais objetivos de: 1) observar que importância dão os docentes à temática, 2) que vantagens os educadores e professores acham que poderão advir de uma abordagem precoce da mesma junto das crianças e, 3) de caracterizar as atividades realizadas e as dificuldades sentidas pelos pedagogos. Posto isto, criaram-se tabelas de contingência para verificar a influência na predisposição pessoal para o envolvimento em atividades relacionadas com a Educação Ambiental nos docentes: as suas formações académicas e as suas vivências pessoais (naturalidade e local de trabalho) como supôs Almeida (2006). O estudo envolveu 95 docentes (54 educadores e 41 professores).

Os resultados obtidos, contrariamente ao esperado, remetem-nos para a inexistência de uma relação entre as variáveis em causa, na amostra estudada. Ou seja, neste caso, nem as vivências pessoais nem as formações académicas dos docentes são fatores que os fazem predispor no envolvimento de atividades relacionadas com a Educação Ambiental. Apesar destes fatores não serem determinantes na futura prática do investigador, foram sugeridos por Giordan e Souchon (1997) e Almeida (2006) portanto, decidiu-se aprofundar os mesmos. Contudo pairam dúvidas em relação a este assunto, o qual será debatido no terceiro capítulo deste relatório.

**Palavras Chave:** Educação Ambiental, Ambiente, Conscientização Ambiental, Tomada de Atitudes.



## ***Abstract***

*Environmental Education assumes a fundamental role in society and it aggregates many topics that can and should be approached since kindergarden. The long term advantages of this education for the children are several referred by Giordan e Souchon, (1997) and Almeida (2006). Stand out the role that the participants in this learning process should have and the need for educators and teachers re-evaluate their contribution in their students environmental education (Pelicioni, 2006), and the important role of children, considered as “environmental catalysts” by Uzzel, et al., (1998), in the contribution to the environmental change, not only by their own attitudes but also by the influence they have on their families.*

*The main purpose of this work was to realize a study that has as main objective, exploring what perspectives kindergarten teachers and primary school teachers have regarding Environmental Education, which factors may influence their predisposition to this theme, the difficulties felt in their practice and the type of strategies and activities that are implemented by them, having as main objectives: 1) the observation of the importance given by teachers to the subject, 2) the understanding of which advantages can come from an early approach to this education next to the children and, 3) the characterization of the activities they do and the difficulties they have when trying to implement this education. In this order of ideas, contingency tables were created in order to check the influence of the personal predisposition in the participation of activities related to Environmental Education by the teachers: their academic backgrounds and their personal experiences (birth place and workplace). The study involved 95 teachers (54 educators and 41 primary teachers).*

*The results obtained, against what was expected, showed us a total absence of a relationship between the variables in question, at least in the studied sample. Which means that neither the personal experiences nor the teachers academic backgrounds were factors that made them predispose in the involvement of activities related to Environmental Education. Although these factors don't be determinant in the future of the investigator, they were suggested by Giordan and Souchon (1997) and Almeida (2006) so, we decided to study this factors in details. But, some questions remain concerning this subject, which will be debated in the 3<sup>rd</sup> chapter of this report.*

**Keywords:** *Environmental education, environment, environmental awareness, taking attitudes.*

# Índice

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>I</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>III</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>V</b>
<b>Índice Geral.....</b>	<b>VII</b>
<b>Índice de Tabelas .....</b>	<b>IX</b>
<b>Lista de Abreviaturas.....</b>	<b>XI</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1 – Quadro de Referência Teórico .....</b>	<b>3</b>
1.1. A Educação Ambiental .....	3
1.1.1. Origens da Educação Ambiental .....	6
1.1.2. Objetivos e principais finalidades em Educação Ambiental .....	13
1.1.3. Vantagens da Educação Ambiental nos primeiros anos de escolaridade .....	15
1.2. Implementação da Educação Ambiental .....	19
1.2.1. A transversalidade da Educação Ambiental .....	20
1.2.2. Papel dos professores e das escolas no desenvolvimento de uma Educação Ambiental .....	21
1.2.3. Temas e atividades que poderão ser abordadas em Educação Ambiental .....	25
1.2.4. Dificuldades da implementação de projetos ou no ensino-aprendizagem da Educação Ambiental.....	27
1.2.5. Materiais de apoio e orientações para a Educação Ambiental .....	30
<b>Capítulo 2 – Problematização e Metodologia.....</b>	<b>33</b>
2.1. Problemas, objetivos e questões de investigação .....	33
2.2. Tipo de Estudo .....	34
2.3. Participantes do Estudo.....	35

2.4. Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha de dados.....	41
2.5. Tratamento e análise dos resultados .....	42
<b>Capítulo 3 – Apresentação e Discussão dos Resultados .....</b>	<b>45</b>
<b>Capítulo 4 – Conclusões e Considerações Finais .....</b>	<b>63</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>69</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>73</b>
Anexo 1 - Questionário .....	74
Anexo 2 - Plano de Questionário .....	88
Anexo 3 – Análise dos Questionários (Tabelas de Frequência e Gráficos).....	102
Anexo 4 – Tabelas de Contingência .....	170

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 – Sexo dos Inquiridos .....	35
Tabela 2 – Profissão Atual dos Inquiridos.....	36
Tabela 3 – Idade dos Inquiridos .....	36
Tabela 4 – Naturalidade dos Inquiridos.....	37
Tabela 5 – Habilitações Literárias dos Inquiridos .....	38
Tabela 6 – Anos de Serviço dos Inquiridos.....	39
Tabela 7 – Tipo de Instituição em que os Inquiridos lecionam ou última em que lecionaram .....	39
Tabela 8 – Localidade dos Inquiridos.....	40
Tabela 9 – Formação académica vs Predisposição pessoal no envolvimento em atividades relacionadas com a EA (Educadores de Infância e Professores do 1º CEB) .	60



## **Lista de Abreviaturas**

1º. CEB – 1º. Ciclo do Ensino Básico

ABAE - Associação Bandeira Azul da Europa

APA - Agência Portuguesa do Ambiente

CE - Comité Europeu

CNA - Comissão Nacional do Ambiente

CNE - Conselho Nacional de Educação

DGE - Direção-Geral de Educação

DGEBS - Direção Geral do Ensino Básico e Secundário

EA - Educação Ambiental

EpA - Educação para o Ambiente

EUA – Estados Unidos da América

Fa – Frequência absoluta

Fr – Frequência relativa

INAMB - Instituto Nacional do Ambiente

IPAMB - Instituto de Promoção Ambiental

JNICT - Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica

LPN - Liga Portuguesa da Natureza

MA - Ministério do Ambiente

ME - Ministério da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

ONGAS - Organizações Não-Governamentais do Ambiente

ONGD - Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Pré-Escolar

PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Ambiente

SNPRCN - Serviço Nacional de Parques, Reservas e Conservação da Natureza

UE - União Europeia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



## **Introdução**

O presente trabalho foi elaborado no contexto de obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem como temática a importância da Educação Ambiental na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os problemas ambientais, quer queiramos quer não, afetam-nos a todos e, como tal, devemos preocupar-nos e mudar certas atitudes e comportamentos que até há pouco tempo se acreditavam estarem corretos. Os Educadores e os Professores têm a oportunidade de dar o seu contributo nessa mudança através da Educação Ambiental. Como tal, a Educação para o Ambiente é algo que deve ser implementado desde cedo, para que as crianças, consideradas como catalisadores ambientais, por Uzzel, et al., (1998), possam contribuir para essa mudança ambiental, não só através da sua atitude como também pela influência que exercem sobre as suas famílias. Desta forma, se educadores e professores podem contribuir para esta mudança de atitudes em prol do ambiente por parte das crianças, torna-se relevante para o investigador averiguar as suas perspetivas e conceções ao comparar e analisar alguns fatores que poderão contribuir para o seu posicionamento frente às questões ambientais, conhecer os métodos de trabalho de alguns educadores e professores e o que está a ser feito nas escolas e nos jardins-de-infância no que se refere à Educação Ambiental, e até, algumas dificuldades e preferências quanto aos temas.

Relativamente à estrutura, este relatório apresenta três capítulos além da introdução e das conclusões. No capítulo I é apresentada a revisão da literatura que se encontra repartida em dois subcapítulos: A Educação Ambiental e a Implementação da Educação Ambiental. O primeiro subcapítulo é constituído pela definição do conceito; as suas origens em Portugal e no mundo; as finalidades e objetivos na sua implementação e as vantagens da sua aplicação nos primeiros ciclos de ensino. O segundo subcapítulo refere-se à transversalidade que assume e que lhe é característica; ao papel da escola e do professor na implementação da mesma; aos temas e atividades que podem ser realizadas neste âmbito; às dificuldades que podem surgir na implementação de projetos ou no ensino-aprendizagem referentes a esta educação e aos materiais de apoio e orientações existentes relativos à mesma.

A revisão da literatura serviu para o investigador caracterizar e entender o conceito de Educação Ambiental, para numa fase posterior partir para a parte de investigação propriamente dita.

O Capítulo II tem como principal intuito a apresentação das opções metodológicas utilizadas pelo investigador, nomeadamente a descrição do problema, objetivos e questões de estudo, bem como o tipo de estudo escolhidos. Neste mesmo capítulo apresentam-se e caracterizam-se os participantes que fizeram parte do estudo, os instrumentos de recolha de dados aplicados e ainda os procedimentos utilizados.

No Capítulo III apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos através da recolha de dados, conforme a revisão bibliográfica feita e as opções metodológicas selecionadas pelo investigador.

No Capítulo IV sintetizam-se os resultados obtidos e apresentam-se as considerações finais nas quais se refletem a maneira como os fatores - naturalidade, habilitações literárias e localidade - influenciam a predisposição ambiental de educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como as suas conceções relativas à Educação Ambiental.

# **1. QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO**

Neste subcapítulo aborda-se o que é a Educação Ambiental (EA), onde se incluem as temáticas: as origens da EA em Portugal e no Mundo, os objetivos e principais finalidades em EA e, para terminar, as vantagens da EA nos primeiros anos de escolaridade.

## **1.1. A Educação Ambiental**

A EA é um conceito que está muito presente na sociedade atual, ao contrário de algumas décadas atrás, e engloba variados saberes, valores e atitudes. Para a transmitirmos é primordial que estejam envolvidos diversos intervenientes e meios de ação.

Este tipo de educação contribui para formar a consciência, incentivar a participação e educar no respeito pela natureza. Para isso, devem proporcionar-se diversas experiências no dia-a-dia das crianças, uma vez que é através das suas vivências que as crianças mais facilmente assimilam aquilo que lhes vamos ensinar. Esta educação trata-se de um “(...) teatro real da existência de cada indivíduo, o local onde age, experimenta e testa emoções, sensações, perceções.” (Cian, Cavagna, & Zoccoli, 2001, p. 11), o que vai permitir à criança, através do contacto direto com o meio, consciencializar-se, adquirir o respeito pelo próximo, ser participativa, assim como, integrar-se com uma realidade precisa, que lhe seja conhecida. De acordo com Cian et al. (2001), esta consciência e respeito, que é pretendida através da EA, se for transmitida desde cedo às crianças, pode mais tarde ser alargada a uma realidade exterior, devendo este respeito ser consciente e desejado.

Antes de se dar início à clarificação da própria EA é necessário que previamente se defina o significado da palavra ambiente que, no colóquio de Aix-en-Provence<sup>1</sup>, França foi definido como “o conjunto num dado momento dos dados físicos, químicos, biológicos e dos fatores sociais e económicos suscetíveis de exercerem um efeito direto ou indireto, imediato ou mediato, sobre os seres vivos e as atividades humanas.” (Giordan & Souchon, 1997, p. 7)

---

<sup>1</sup> Colóquio Internacional de Aix-en-Provence (França) - colóquio sobre educação e ambiente realizado em outubro de 1972, onde foi proposta uma definição de EA em que se apela sobretudo à iniciativa dos alunos para com as causas ambientais.

Nesta definição, pode-se constatar a elevada dimensão e abrangência do conceito de ambiente. Mas, será que a EA assume também estas dimensões? A EA define-se a partir da sua finalidade essencial segundo o Programa das Nações Unidas Para o Meio Ambiente (PNUMA), apresentado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em meados da década de setenta. Neste sentido, o PNUMA destacou a necessidade de todos nós termos em conta a importância de desenvolver uma tomada de consciência ambiental e estabeleceu que a educação relativa ao ambiente deve “(...) proporcionar uma tomada de consciência da interdependência económica, política e ecológica do mundo moderno, de modo a estimular o sentido da responsabilidade e da solidariedade entre as nações.” (Giordan & Souchon, 1997, p. 7)

Mais recentemente, Oliveira (1992), suportando-se na definição anterior estabelecida pelo PNUMA, clarificou que a EA diz respeito a todos nós e que poderá ser dirigida a grupos específicos salientando a necessidade de ser preciso recorrer a diferentes tipos de comunicação segundo os grupos a que se dirige. De acordo com o mesmo autor, a EA tem como principal objetivo envolver os cidadãos na problemática das suas qualidades de vida atuais e futuras bem como as dos cidadãos que se seguirão. Destaca-se a ideia de que este tipo de educação é orientada para nós próprios e para a resolução de problemas ambientais que vivemos.

Mrazek (1993) citado em Uzzel et al. (1998) por sua vez, acredita que a EA é entendida como:

(...) um processo interdisciplinar de desenvolvimento de uma cidadania consistente e conhecedora do ambiente tanto nos seus aspetos naturais como nos que são construídos e alterados pelo Homem. Esta tomada de consciência e este conhecimento são vistos pelos responsáveis pela educação ambiental como as bases para a resolução dos problemas ambientais causados pela atividade humana e dos conflitos de valores que tantas vezes tornam estes problemas insolúveis, constituindo também medida profiláctica contra o aparecimento de novos problemas. (Uzzel, et al., 1998, pp. 31, 32)

O autor acima mencionado crê que não só a EA como outros tipos de educação deveriam assentar num carácter democratizante. Ou seja, a escola e o docente deveria dar oportunidade aos seus alunos de escolherem aquilo que querem para o seu futuro agindo com base naquilo que acreditam, fornecendo-lhes instruções e experiências para isso e auxiliando-os ao longo deste processo. O que na verdade não se observa nos dias de hoje, uma vez que, muitos dos conceitos ambientais abordados nas escolas são

meramente atitudes moralizadoras e transmissões de valores e de ideias pré-concebidas acerca do ambiente escolhidos pelo próprio docente que se encontra a lecionar a temática. O que, de certo modo, leva os alunos a se “regerem” por aquilo que lhes é transmitido pelo docente numa primeira fase mas que, por muitas vezes não ir ao encontro daquilo que acreditam fará com que, numa fase posterior, provavelmente não seja posto em prática pelos mesmos. Assim sendo, Mrazek (1993) citado em Uzzel et al. (1998) postula que a EA deverá garantir aos alunos o gosto, determinação e a motivação para se informarem, resolverem problemas e tomarem decisões acertadas que os levem a garantir uma qualidade de vida aprazível, o que certamente vai ao encontro dos principais objetivos propostos para a EA.

Já Almeida (2002) opta por publicar na sua obra a definição de EA criada pelo Instituto Nacional do Ambiente (INAMB) em conjunto com a Direção Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS) que vai ao encontro das definições mencionadas anteriormente e que se traduz num:

(...) processo de formação contínua (que deve continuar após o fim da escolaridade) onde os conhecimentos, competências e motivações conduzem a um sentido de participação e empenhamento capazes de contribuir para a resolução dos graves e complexos problemas (desequilíbrios ambientais, esgotamento de recursos) de um mundo em rápida transformação, no sentido de defender, preservar e melhorar a qualidade ambiental. (Almeida, 2002, p. 20)

Esta clarificação do conceito remete-nos não só para a compreensão e resolução de problemas ambientais (como muitas definições o fazem) mas também para uma abordagem integradora onde são envolvidos diretamente todos os intervenientes na aprendizagem de forma contínua.

De salientar que existem muitas outras definições para o conceito de EA designadas por vários autores, contudo, as mencionadas neste subcapítulo traduzem a sua verdadeira essência de maneira bastante simples e percetível. Ou seja, a ideia de que é uma temática bastante abrangente na medida em que engloba diversos intervenientes e vários assuntos. Aquilo que é aprendido deve ser posto em prática para o nosso bem e para o bem das futuras gerações e para que, de alguma maneira, se possa atenuar a presente crise ambiental através de ligeiras mudanças de comportamentos e atitudes fulcrais para a resolução desses mesmos problemas ambientais progressivamente.

O que distingue essencialmente a EA de outros domínios educativos é, de acordo com Giordan e Souchon (1997):

- O facto de não só dar meios à criança como também ao adulto para aprender, conhecer e analisar o seu ambiente.
- O facto de permitir ao indivíduo agir sobre o seu próprio ambiente encontrando soluções para os problemas que o afetam.
- O facto de necessitar uma abordagem pluridisciplinar, uma vez que não se pode confinar a ela própria.
- O facto de numa primeira abordagem procurar logo cativar o aluno pela abordagem de temas que se relacionem com ele para que assim possa surgir nele o sentido e tomada de consciência para atuar.
- O facto de analisar criticamente diversas situações, confrontando vários pontos de vista e diversos juízos de valor.

### **1.1.1. Origens da Educação Ambiental**

Algo que também se torna relevante abordar é o motivo pelo qual surgiu a EA, em que circunstâncias, de que maneira e como apareceu no nosso país.

Com o crescente aumento do desenvolvimento tecno-industrial, que data de meados do século XIX, após a Revolução Industrial, houve uma artificialização e destruição acentuada do Meio Ambiente assim como um consequente aumento do consumo da população, sobretudo a nível das matérias-primas e de energia, o que fez com que se gerasse um desequilíbrio ecológico. Esse mesmo desequilíbrio fez com que aumentasse gradualmente a preocupação da população em relação ao meio envolvente visto que é algo que nos afeta diretamente. Então, como forma de colmatar advertências que pudessem afetar o nosso bem-estar e o de outros seres vivos surgiu um gradual e acentuado interesse pelo meio ambiente apenas um século mais tarde, em meados do século XX.

De acordo com Cunha, Viera, Teixeira, Raposo, e Sobrinho (1999) as primeiras referências a questões ambientais no nosso país surgiram no governo de Marcelo Caetano entre finais da década de sessenta e princípios da década de setenta no III Plano de Fomento. Em 1971, surgiu em Portugal a primeira área protegida, o Parque Nacional da Peneda – Gerês criada após o decreto da lei dos Parques nacionais e outros tipos de

reservas, emitida em 1970. De salientar que, até à data, a Liga Portuguesa da Natureza (LPN), em conjunto com outras entidades sempre firmaram as tendências que se observavam nos Estados Unidos da América (EUA) e em alguns países da Europa, quanto à criação de parques e de reservas naturais, porém, apenas em 1971 é que foi criada a primeira área protegida em território nacional. Para além de ter tido o seu cunho no Parque Nacional da Peneda - Gerês, Marcelo Caetano abordou pela primeira vez na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) outros assuntos primordiais alusivos a questões ambientais como a qualidade do ar, da água, dos solos e do ambiente urbano, algo que até então não suscitava mínimo interesse para debate.

Gradualmente estes assuntos foram ganhando mais importância e, em 1969 na reunião da Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (JNICT) começou a estruturar-se um modelo de funcionamento e organização que veio a ser a preanúncia da criação da Comissão Nacional do Ambiente (CNA) e da participação de Portugal na Conferência de Estocolmo, que ocorreram anos mais tarde. A JNICT foi também responsável pelo aparecimento da Monografia Nacional sobre Problemas Relativos ao Ambiente, apresentada no Simpósio sobre os Problemas Relativos ao Ambiente, realizado em Praga a 1971, algo que também é considerado um marco na história do ambiente em Portugal.

A Conferência de Estocolmo, realizada em Estocolmo entre 5 e 16 de junho de 1972, referida anteriormente, foi a grande impulsionadora do surgimento da temática ambiental nas agendas políticas e internacionais e do aparecimento de variadíssimas iniciativas como as 109 recomendações do Plano de Ação para o Ambiente, o PNUMA e a Declaração de Estocolmo, também conhecida por Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano – 1972, declaração esta disponibilizada no *website* da Agência Portuguesa do Ambiente (APA) e na qual se estabeleceram alguns princípios para a melhoria e preservação do meio ambiente humano (APA, 2016).

Meses após a conferência, surgiu a CNA que, segundo Cunha et al. (1999) foi um dos efeitos mais visíveis a nível institucional que advieram da participação de Portugal na Conferência de Estocolmo. Esta comissão foi constituída com os objetivos de fazer com que o país tivesse mais em conta as atividades de preservação e melhoria do meio natural, protegendo e conservando a natureza bem como os seus recursos naturais. Outro dos objetivos da CNA foi o de proporcionar uma melhor coordenação das políticas

ambientais pelos representantes das entidades envolvidas nos assuntos do ambiente. (Cunha et al., 1999)

Apesar de tudo isto, as questões ambientais apenas ganharam maior importância após o 25 de Abril de 1974. A Secretaria de Estado do Ambiente foi criada em 1975, assim como nessa mesma data foi feita a restauração da CNA. Ainda neste ano realizou-se em Belgrado o Colóquio sobre Educação Relativa ao Ambiente tendo como propulsores a UNESCO e o PNUMA. Deste colóquio surgiu a ‘Carta de Belgrado’ onde foram definidos os objetivos, finalidades e princípios que regem a EA.

Em 1977 Portugal toma o seu papel ativo nas matérias ambientais quer em reuniões organizadas internacionalmente quer a nível de presenças em seminários organizados pelo Conselho da Europa. Um exemplo disso foi a participação na Conferência Internacional de Educação Ambiental realizada em Tbilissi, Geórgia, cujos propulsores foram também a UNESCO e o PNUMA.

A CNA deixou de exercer funções em 1983 quando surgiu o Ministério da Qualidade de Vida, passando as suas funções para o Gabinete de Estudos e Planeamento, posteriormente integrado no Serviço Nacional de Parques, Reservas e Conservação da Natureza (SNPRCN) até 1987.

Com a entrada de Portugal na União Europeia (UE), em 1986, as políticas ambientais portuguesas ganharam maior visibilidade e, graças às linhas de financiamento comunitárias, foi possível acelerar alguns mecanismos e instrumentos político-jurídicos como o processo de institucionalização da ‘Política Pública do Ambiente’ da ‘Lei de Bases do Ambiente (1987)’<sup>2</sup>, da ‘Lei das Associações de Defesa do Ambiente (1987)’ e da integração de diretivas comunitárias em várias áreas.

Por sua vez, com o aparecimento da Lei de Bases do Ambiente houve a criação do INAMB, cujo objetivo primordial seria o desenvolvimento de uma EpA (Educação para o Ambiente) através da formação e informação dos cidadãos. O INAMB foi responsável pela realização de diversas medidas ou ações tomadas a nível nacional e de representação internacional como a campanha Bandeira Azul da Europa para as Praias,

---

<sup>2</sup> A Lei de Bases do Ambiente (1987) define as bases da política de ambiente, foi composta por 24 artigos incorporados em 6 capítulos que definiram: o âmbito, objetivos e princípios gerais da política do ambiente, os direitos e deveres ambientais, o âmbito de aplicação da política de ambiente, a conciliação da política de ambiente com outras políticas sectoriais, os instrumentos da política de ambiente e as disposições finais referentes ao governo. A Lei de Bases foi aprovada, promulgada e referendada em 2014.



a edição de um Boletim Mensal de Educação Ambiental, publicações periódicas do Instituto de Promoção Ambiental (IPAMB) como a ‘Educação Ambiental’, a ‘INformar’, a ‘INformar Ambiente’, a ‘Revista do Ambiente’ e os ‘Cadernos de Educação Ambiental’, e a co-organização das primeiras edições dos Encontros Nacionais de Educação Ambiental. (Cunha et al., 1999)

O facto do ano de 1987 ter sido considerado o Ano Europeu do Ambiente fez com que houvesse um aumento do interesse e conhecimento de questões ambientais por parte do público.

No ano seguinte, em 1988, realizou-se uma importante parceria entre o Ministério da Educação (ME) e o Ministério do Ambiente (MA) que conforme Cunha et al. (1999) o afirmam, veio a colaborar no enquadramento de diversas ações comuns bem como na introdução da EA nas orientações curriculares e na formação de professores. Com a criação do MA pôde-se constatar o crescente reforço do peso governamental na área do Ambiente.

Em 1992 ocorreu em Tróia a VI Conferência Internacional sobre Educação Ambiental que contou com a participação de professores e estudantes de vários níveis de ensino e origens geográficas, como também membros do ME e do MA, responsáveis pela sua organização. Neste mesmo ano foram realizadas as primeiras Jornadas de Educação Ambiental para Associações de Defesa do Ambiente, e ocorreu a ‘Conferência do Rio’ a qual veio a atualizar as políticas públicas do ambiente. Nesta conferência surgiu o conceito de ‘desenvolvimento sustentável’ a par com a ‘Agenda 21’<sup>3</sup>.

O INAMB foi substituído em 1993 pelo IPAMB, o qual retomou as suas principais linhas orientadoras e criou novas formas de intervenção. Ainda em 1993, realizou-se em Lisboa um Colóquio sobre Educação Ambiental organizado pelo IPAMB em conjunto com o Conselho Nacional de Educação (CNE).

Algo que também foi relevante para a história do Ambiente em Portugal foi a criação do primeiro Plano Nacional de Política do Ambiente, publicado em 1995. Para além disso, o acordo realizado entre os dois Ministérios (ME e MA) possibilitou em

---

<sup>3</sup> A Agenda 21 foi um documento orientador dos governos, das organizações internacionais e da sociedade civil, para o desenvolvimento sustentável, visando conciliar a proteção do ambiente com o desenvolvimento económico e a coesão social.

1996 a participação de vários professores em coordenação de projetos de EA, tendo estes sido destacados pelas Organizações Não-Governamentais do Ambiente (ONGAS), reconhecidas em 2009 por Organizações Não-Governamentais Para o Desenvolvimento (ONGD).

Uma dessas ONG, a Associação Bandeira Azul da Europa (ABAE) que faz parte da Fundação Para a Educação Ambiental (FEE) é responsável pela promoção da maior parte das atividades de EA para a sustentabilidade aqui em Portugal. Alguns dos programas que desenvolveu foram o Programa Bandeira Azul<sup>4</sup>, o Programa Jovens Repórteres para o Ambiente<sup>5</sup>, o Programa ECOXXI<sup>6</sup>, o Programa Green Key<sup>7</sup> e o Programa Eco-Escolas. Este último programa é realizado a nível mundial contando com cerca de 49 000 escolas espalhadas por 64 países. Em Portugal este projeto existe desde 1996 e, em duas décadas, contou com a participação de 393 600 alunos, 95 300 professores distribuído por cerca de 1400 escolas do ensino Pré-Escolar (PE) até ao Ensino Superior.

O programa Eco-Escolas foi criado com o principal objetivo de incentivar ações nas escolas no âmbito da EA para a sustentabilidade (ABAE, 2014) conforme esta ONG assim o afirma no *website*, o facto de ser coordenado em vários níveis (internacional, nacional, regional, escolas) permite com que se atinjam objetivos, se realizem metodologias e se cumpram critérios comuns tendo em conta a escola e os alunos envolvidos.

As principais instituições da CNA que suportam o projeto Eco-Escolas são a (Direção-Geral de Educação (DGE), a Direção-Geral Dos Estabelecimentos Escolares (DGEsTE) de várias zonas do país, a Agência Portuguesa do Ambiente (APA), a Agência para a Energia, o Governo dos Açores, o Instituto da Conservação da Natureza e Das Florestas (ICNF), a Estrutura de Missão para a Extensão da Plataforma

---

<sup>4</sup> Programa que tem como objectivo, elevar o grau de consciencialização dos cidadãos em geral, e dos decisores em particular, para a necessidade de se proteger o ambiente marinho e costeiro e incentivar a realização de ações conducentes à resolução dos problemas aí existentes.

<sup>5</sup> Programa internacional que pretende contribuir para o treino do exercício de uma cidadania ativa e participativa enfatizando a vertente do jornalismo ambiental.

<sup>6</sup> Visa reconhecer o trabalho desenvolvido pelos municípios no que respeita a educação ambiental e educação para a sustentabilidade.

<sup>7</sup> É um galardão internacional que promove o Turismo Sustentável em Portugal através do reconhecimento de estabelecimentos turísticos, alojamento local, parques de campismo e restaurantes que implementam boas práticas ambientais e sociais, que valorizam a gestão ambiental nos seus estabelecimentos e que promovem a EA para a Sustentabilidade.

Continental (EMEPE) e a Direção Regional do Ordenamento do Território e Ambiente (DROTA) bem como cerca de 230 municípios distribuídos pelo país.

A ABAE (2014) alega que à partida o município estará encarregue de pagar a anuidade da inscrição no Eco-Escolas que tem o custo de 70 euros, se não financiar a anuidade, a escola terá de recorrer à Junta de Freguesia ou então a Associação de Pais de cada escola terá de assumir os custos. Caso isso também não aconteça, a escola terá de dinamizar iniciativas para a angariação de fundos, tendo sempre a vantagem de poder envolver a comunidade. Esta anuidade permite a sustentabilidade financeira, a dita continuidade do programa e a distribuição de alguns materiais. Após a anuidade paga, a escola fica inscrita no programa e é fornecida a cada uma a metodologia a utilizar, algumas formações, materiais pedagógicos, apoios e o enquadramento ao trabalho a desenvolver pela escola.

Para a participação neste programa é necessário implementar uma metodologia que inclui 7 passos, exposta igualmente no *website* oficial do Eco-Escolas, criado pela ABAE, sendo estes:

- 1- Criação de um Conselho Eco-Escolas
- 2- Realização de uma Auditoria Ambiental (permite verificar se houve ou não uma evolução do estado ambiental por parte da escola ao longo do tempo)
- 3- Estabelecimento de um Plano de Ação (onde sejam planificadas e previstas algumas das atividades dos 3 temas base do Eco-Escolas [Água, Resíduos, Energia] e de 1 dos temas do presente ano letivo)
- 4- Monitorização e Avaliação das atividades do plano de ação
- 5- Implementação de trabalho curricular integrando várias disciplinas nas atividades do programa
- 6- Informação e Envolvimento da Escola e da Comunidade Local
- 7- Elaboração de um Eco-Código (conjunto de frases elaborado pelos alunos da escola participante onde seja apresentado o código de conduto/ regulamento ambiental da escola)

Ao longo do ano letivo são lançados vários desafios e concursos cuja participação fica ao critério de cada escola mas que decerto ajudarão o professor coordenador e a escola participante a trabalhar algumas das temáticas do Eco-Escolas.

Depois da escola estar inscrita, o docente coordenador do projeto de cada escola deverá registrar-se na plataforma Eco-Escolas e enviar a declaração da escola e a declaração do município para a mesma. Numa fase posterior o professor terá de enviar a ficha de acompanhamento onde procede à monitorização e avaliação das atividades apresentadas no plano de ação. Nesta ficha deverá constar a informação relativa ao conselho Eco-Escolas, os resultados da primeira auditoria ambiental e o plano de ação definida para o ano letivo, estando todos estes documentos que o professor coordenador tem de preencher disponíveis no site oficial do Eco-Escolas. Por fim, para que a escola se possa candidatar ao galardão (à bandeira verde Eco-Escolas), o docente responsável deverá enviar um relatório final com informações sobre os passos seguidos na metodologia e o resumo das atividades realizadas ao longo do ano.

Desta forma, depois do professor coordenador e da escola participante terem cumprido todos estes rigorosos passos a escola terá a oportunidade de ganhar a bandeira verde. Para que possa renovar a bandeira no ano letivo seguinte a escola terá de dar continuidade às suas atividades e cumprir os três passos descritos acima.

Outro momento que influenciou a consciência ambiental e a implementação de uma EA foi o Protocolo de Quioto<sup>8</sup> realizado no Japão em 1997, que depois de ter sido retificado algumas vezes, entrou em vigor em 2005, contando com a presença de Portugal.

Em 1999 a EA tem a sua importância reconhecida pelos Ministérios da Educação e pelo Comité Europeu (CE) e são realizadas pela primeira vez as Mostras de Projetos Escolares de EA cujo número de participantes tem vindo a crescer significativamente.

Na viragem do século, temas como a necessidade de se utilizarem energias renováveis, a proteção da biodiversidade e a necessidade de se aumentar o acesso das populações a água potável foram alguns dos assuntos abordados em 2002 na Cimeira da ONU para o Desenvolvimento Sustentável em Joanesburgo.

Mais recentemente, a UNESCO proclamou a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável entre 2005 e 2014, “(...) lançando o desafio de uma Educação Solidária, com base numa percepção consciente e realista da situação do

---

<sup>8</sup> O Protocolo de Quioto teve como principal objetivo limitar as emissões de gases com efeito de estufa nos países desenvolvidos, como tentativa de amenizar o constante aquecimento global.

planeta, que promova compromissos responsáveis, socialmente justos e ecologicamente sustentáveis, UNESCO (2005) citado em (Carrega, 2014, p. 11)

### **1.1.2. Objetivos e principais finalidades em Educação Ambiental**

Alguns autores como Almeida (2007) suportam-se no documento elaborado pela UNESCO logo após o Colóquio de Belgrado e determinam que a principal finalidade da EA é a sua contribuição na aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de certas competências imprescindíveis para uma participação ativa e responsável dos cidadãos na resolução de problemas de cariz ambiental que poderão adulterar a nossa qualidade de vida e a de outras espécies, através de um processo de formação que prime uma continuidade ao longo dos anos. Por outras palavras, Giordan e Souchon (1997) o afirmam, quando dizem que:

A EA procura formar cidadãos cultos em matéria de ambiente, isto é, suficientemente bem informados, para serem capazes de perceberem o seu ambiente, de diagnosticar as suas ‘doenças’, de lhe prestar os primeiros socorros logo que isso se torne necessário e pedir ajuda aos peritos para tornar os problemas mais complexos. (Giordan & Souchon, 1997, p. 12)

Os objetivos para a EA foram também expostos pela primeira vez no Programa Internacional de Educação Ambiental pela UNESCO, os quais servem também de suporte a vários autores interessados pela problemática. Esses seis objetivos são transcritos na obra de Giordan e Souchon (1997) e traduzem-se no seguinte:

1 - Consciencialização: Sendo necessário auxiliar os indivíduos a tomar consciência do ambiente global e dos problemas em questão e ajudar ainda a sensibilizá-los em questões ambientais e na gestão de recursos.

2 - Conhecimentos: Uma vez que é fulcral transmitirem-se conhecimentos ambientais para que os indivíduos os compreendam e fortaleçam os seus papéis de cidadãos responsáveis e críticos.

3 - Atitudes: Torna-se relevante colaborar na aquisição de valores sociais, sentimentos de interesse pelo ambiente assim como de motivações para a participação ativa na proteção e melhoria do ambiente e numa gestão de recursos adequada.

4 - Competências: É importante também ajudar os indivíduos a adquirirem determinadas competências para que possam colaborar na resolução de eventuais problemas ambientais.

5 - Capacidade de avaliação: Existe uma necessidade em auxiliar os indivíduos a compreenderem os documentos e programas de educação em matéria do ambiente para que os possam avaliar adequadamente.

6 - Participação: Não menos importante é criar-se o sentido de participação ativa nos indivíduos após terem sido transmitidos os outros objetivos a fim de se poderem resolver os problemas em estudo.

Pelicioni (2006) opta por definir os objetivos e estratégias presentes na EA de acordo com diferentes representações e face às problemáticas sócio ambientais a que se remetem. Assim sendo, divide-os em quatro tipos de representações e apresenta os seguintes objetivos para cada uma delas:

1 – Educação Conservacionista, quando realizada de uma maneira racional. O principal objetivo neste ideário será sem dúvida o apelo à racionalidade humana, segundo a autora, “(...) o ser humano deveria ser capacitado para melhor utilização dos recursos naturais por meio da construção de conhecimentos (...) do desenvolvimento de habilidades específicas e do desenvolvimento de uma ‘preocupação’ em relação à qualidade ambiental.” (Pelicioni, 2006, p. 536)

2 – Educação baseada no ideário romântico do ambientalismo gaianista<sup>9</sup>, semelhante à anterior, mas contrasta-se pelo facto de ser realizada de uma maneira quase que utópica. Tem como principal objetivo a integração do ser humano à natureza e a criação de ligações afetivas.

Estes dois tipos de representações são parecidos na medida em que se propõem a atingir objetivos semelhantes, nomeadamente a mudança de atitudes e comportamentos individuais.

---

<sup>9</sup> O ideário romântico gaianista foi abordado por David Pepper no seu livro *Eco – Socialism: from deep ecology to social justice* (1993), onde através de uma análise antropocêntrica o autor aborda os possíveis caminhos a seguir para movimentos ambientalistas e para uma “política mais verde”, sendo um destes o ideário gaianista. O gainismo consiste no profundo respeito pelos direitos e valores da natureza independentemente do uso que nós, seres humanos, lhe damos. O seu princípio fundamental é o “viver levemente sobre a terra” estando as pessoas e a natureza envolvidas em uníssono. (Pepper, 1993)

3 – Educação baseada no ambientalismo ecossocialista que tem como principal objetivo o de não só mudar atitudes e comportamentos do indivíduo como também da sociedade.

4 – Educação baseada no ambientalismo tecnocêntrico que tem como principal objectivo prover instrumentos para a gestão ambiental. É um ideário que defende que os problemas ambientais podem ser resolvidos pela ciência, pela tecnologia e pela aplicação de regras quanto à utilização dos recursos naturais.

Giordan e Souchon (1997) defendem que a EA não pode ser alvo de uma planificação rígida, ao contrário do que se observa em outras áreas curriculares, por este motivo o professor deve saber que caminho seguir com os seus alunos estabelecendo os objetivos que pretende atingir e fazer alterações sempre que assim for necessário.

O facto de se estabelecerem objetivos numa EA assume uma extrema importância na medida em que se torna possível e facilita a operação das estratégias educativas. Os docentes ao determinarem previamente os objetivos a que se propõem atingir com os seus alunos estão a clarificar e a precisar as suas intenções pedagógicas assim como os passos que vão realizar em cada etapa. Segundo Giordan e Souchon (1997) a definição de objetivos para a EA é indispensável uma vez que “(...) evita os desvios monodisciplinares, não correndo assim o risco de nos afastarmos do espírito e do assunto da atividade escolhida” e também “(...) torna mais eficaz uma prática pedagógica mais consciente e melhor organizada.” (Giordan & Souchon, 1997, p. 93). Os mesmos autores enumeram outras vantagens como a avaliação consciente daquilo que foi adquirido pelo aluno e o estabelecimento de um sólido contacto pedagógico que auxiliarão o aluno a entender e apreciar os seus esforços e resultados.

### **1.1.3. Vantagens da Educação Ambiental nos primeiros anos de escolaridade**

Conforme Uzzel et al. (1998) o salientam e muito bem, a educação tem um papel fulcral para que haja uma dita consciencialização para os problemas ambientais, sejam eles locais ou globais. É por isso que, ainda segundo os mesmo autores, o sistema educativo deve assumir este papel de relevo em termos da consciencialização para que se possam perceber e adquirir competências acerca das questões ambientais.

Mas não só, a EA acarreta inúmeras vantagens e uma delas é, sem dúvida, a aproximação/ melhoramento da relação da criança com o meio. Se esta relação for fomentada desde tenra idade, o gosto pelas temáticas ambientais e a preocupação para com o meio que nos rodeia irá crescendo gradualmente e será eventualmente partilhado com amigos e familiares que, poderão também criar igualmente um sentimento de preocupação para com o meio. O que mais uma vez, Almeida (2002) constata, defendendo que:

O Pré-Escolar, como primeira etapa de um processo educacional formal, constitui uma oportunidade de contacto privilegiado das crianças com o mundo que as rodeia, devendo começar aqui a descoberta do meio envolvente à escola, e até de espaços mais longínquos, através de atividades multissensoriais que despertem tanto para a sensualidade do mundo como igualmente para alguns dos seus problemas. (Almeida, 2002, p. 18)

Segundo Almeida (2006), o contacto com o património natural e cultural desde muito cedo como simples brincadeiras no campo, visitas a parques e jardins onde se possa admirar as suas belezas naturais, o envolvimento em tarefas rurais e até mesmo o contacto direto com a natureza de pés descalços são elementos imprescindíveis para que a criança se aperceba daquilo que a rodeia.

Vários são os estudos (Hoyt e Acredolo, 1992; Palmer, 1998; Chawla, 1999, citados em Almeida, 2006): que comprovam a importância do contacto com a natureza desde a infância para o desenvolvimento de uma consciência ambiental. Hoyt e Acredolo (1992) comprovam no seu estudo que muitos ecologistas e outras pessoas que se encontram ligadas a ações de proteção da Natureza e no desenvolvimento de valores e atitudes ambientais a outras pessoas, foram pessoas que se encontraram ligadas à Natureza desde muito cedo, vivenciando experiências em locais naturais enquanto crianças. Palmer (1998) também constata o mesmo que Hoyt e Acredolo (1992) no seu estudo, acrescentando ainda que a maior parte destas vivências com a Natureza desde tenra idade foram proporcionadas maioritariamente pelo meio familiar e não pelo meio escolar. Chawla (1999) também ao entrevistar vários ambientalistas apercebeu-se que aquilo que os motivava na proteção ambiental surgiu das experiências que eles próprios tiveram nas suas infâncias bem como do respeito que suas famílias tinham pela natureza.

Como tal, Almeida (2006) conclui que:



(...) o contacto com a Natureza, mais ou menos intervencionada pelo Homem, proporcionado através de múltiplas atividades *outdoor*, como caminhadas, campismo, observação de aves, tarefas práticas de conservação da Natureza, jardinagem, horticultura e ainda o cuidar de animais domésticos em ambiente rural, predispõem as pessoas para a causa ambiental e desenvolvem nelas o respeito, admiração, maravilhamento, sentimento de mistério e transcendência pelo mundo natural. Simultaneamente, as referências à influência do contexto formal de aprendizagem são escassas ou mesmo inexistentes. (Almeida, 2006, p. 106)

Nesta ordem de ideias, se é sabido que a aproximação ao meio pode ter uma forte influência com a preocupação na sua proteção, então por que motivo não são feitas mais atividades ao ar livre para que possamos contribuir para uma EA mais plena? Esta pergunta é justificada principalmente pela rigidez do currículo educativo, principalmente a nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e do horário escolar de tal modo que os professores jamais, ou muito raramente, se desviam daquilo que lhes é proposto transmitir aos seus alunos. Os educadores não têm um currículo obrigatório apesar de se cingirem pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e de muitas vezes terem de dar primazia às áreas de trabalho eleitas pelos colégios onde trabalham.

Em oposição a este cenário, principalmente nos países nórdicos como a Dinamarca e Suécia, surgem programas realizados no PE como o *Outdoors in All Weather*, traduzido à letra, apresenta o seguinte significado: *Atividades ao Ar Livre em Todos os Climats*, onde 60% a 80% do tempo é passado fora das salas de aula (Almeida, 2006) ou as inovadoras *Forest Schools*<sup>10</sup>. Os “jardins de infância e escolas floresta” têm vários modelos para diversos ciclos educativos e primam pela prática educativa ao ar livre. No Canadá, onde também existem algumas conceituadas *Forest Schools*, surgem vastos programas ligados à EA desde o *Junior Kindergarten* ou *Pre-Kindergarten* (3 – 5 anos), equivalente ao nosso ensino PE, um exemplo disso é o programa *Acting Today, Shaping Tomorrow: A Policy Framework for Environmental Education in Ontario Schools* criado em 2009. O programa *Acting Today, Shaping Tomorrow* visa atingir três grandes objetivos para se concretizarem ao longo dos vários ciclos educativos, são eles a promoção do conhecimento acerca das questões ambientais e eventuais soluções, o cativar da criança na prática e promoção das questões ambientais tanto na escola como

---

<sup>10</sup> As *Forest Schools* tiveram origem em meados do século XIX tendo sido estas inspiradas por filósofos, naturalistas e educadores de várias partes da Europa como Wordsworth, Ruskin, Baden Powell, Leslie Paul, Kurt Hahn e Susan Issacs e as irmãs Macmillan (tendo sido estas últimas que lançaram as bases vitais para as escolas floresta como as conhecemos nos dias de hoje). (Cree & McCree, 2012)

nas suas comunidades, e a dita implementação e prática responsável ambiental para um modo de vida sustentável. (Canadian Council of Ministers of Education, 2016).

Esta aproximação da criança ao meio pode ser feita através de simples atividades ou projetos devidamente planejados e estruturados preferencialmente em cenários ao ar livre. Com a participação dos alunos em projetos de EA ao longo dos anos de escolaridade poderá ser possível atingir um nível operacional de literacia, o que Almeida (2002) presume que para que tal aconteça, será necessário um investimento muito forte a nível pessoal em ações preventivas bem como na procura de soluções para a resolução dos problemas ambientais sejam eles locais ou globais.

Esta literacia ambiental pode ser influenciada por uma variedade de fatores como a família, a comunidade e a igreja que influenciam de forma afetiva, pela escola, que influencia de forma cognitiva ou pelos media e/ ou grupos de interesse que influenciam de forma afetiva e cognitiva. Segundo Almeida (2002), esta aquisição de determinadas competências para a ação poderão contribuir para colmatar o sentimento de impotência sentido pela sociedade em relação a alguns problemas ambientais, para criar cidadãos mais críticos e participativos nas sociedades e para a valorização e respeito pelos valores democráticos. Almeida (2002) remata ainda que

(...) ao desenvolver a competência para a ação, a criança ganha autonomia, tornando-se capaz de pesquisar informação, de modificar atitudes, de formar uma opinião que pode ir contra as ideias dominantes e de revelar tolerância e abertura para aceitar as crenças e opiniões dos outros. (Almeida, 2002, p. 25)

Existem dois tipos de projetos que podem ser implementados por educadores e professores na EA, os projetos locais e os projetos globais. Muitos deles encontram-se relacionados com a EA mas não o são verdadeiramente pois não possuem uma natureza profunda e interventiva como deveriam. Se o educador ou professor adotar um projeto local terá a vantagem de suscitar maior interesse nas crianças mais novas visto que é algo do seu conhecimento e algo que lhes é familiar podendo contribuir mais facilmente para a resolução deste tipo de problemas, já as crianças com mais idade preferem intervenções em locais que não lhes são familiares. Ambos os tipos de projetos trazem inúmeras vantagens para as crianças por isso, é impossível apontar qual deles os dois será o mais vantajoso para a promoção de uma EpA por esse motivo é que, se possível, os docentes devem adotar o conhecido lema “pensar global, agir local”.

Torna-se deveras pertinente promover este tipo de aprendizagens com as crianças que, podem ser consideradas como verdadeiros agentes catalisadores, na medida em que podem partilhar os saberes que lhes foram transmitidos com as suas famílias e amigos. Como caracteriza Uzzel et al. (1998), “(...) as crianças podem agir como importantes catalisadores de mudança tanto no meio familiar como na comunidade, transmitindo conhecimento ambiental e influenciando as atitudes e os comportamentos dos pais.” Por este motivo, os mesmos autores acreditam que estes agentes catalisadores não podem continuar passivos, mas pelo contrário, ativos no futuro ambiente da Europa pois “Cada um destes grupos é um construtor ativo do ambiente em que vive.” (Uzzel et al. 1998, p. 22).

Outra das vantagens que pode ser sentida numa implementação precoce em EA será a melhoria da qualidade do ambiente escolar e saúde escolar uma vez que estas estão intimamente ligadas, tendo em conta que a última pode ajudar a identificar alguns dos riscos ambientais e a propor algumas medidas de melhoria do ambiente e da própria estrutura escolar através da participação na resolução desses riscos que apresentam um impacto negativo para a saúde.

Almeida (2002) postula ainda que esta compreensão e valorização da relação entre a saúde e o meio ambiente será mesmo vantajosa para as crianças e jovens. Por este motivo é bom para as escolas promoverem projetos como o Eco-Escolas que estimulam a participação cívica dos alunos na resolução de problemas. Com estes conhecimentos, os alunos podem contribuir para a melhoria da saúde e condições escolares e, consequentemente, para o seu bem-estar físico e psíquico.

## **1.2. Implementação da Educação Ambiental**

Neste subcapítulo aborda-se as seguintes temáticas: a transversalidade da EA, o papel dos professores e das escolas no desenvolvimento de uma EA, temas e atividades que poderão ser abordadas em EA, as dificuldades na implementação de projetos ou no ensino-aprendizagem da EA e, para finalizar, os materiais de apoio e orientações para a EA.

### **1.2.1. A transversalidade da Educação Ambiental**

Almeida (2007) expõe três componentes que se encontram associados à EA; são eles a Educação acerca do Ambiente que diz respeito à aquisição de conhecimentos alusivos ao Ambiente; a Educação no Ambiente que se relaciona com a utilização do meio como principal recurso de aprendizagem; e a Educação para o Ambiente, relativa ao desenvolvimento de atitudes e valores que nos permitam criar uma certa ligação e comprometimento até, com o Ambiente e questões a ele associadas. Qualquer educador ou docente, ao aliar estes três componentes da EA, é quase certo que mais facilmente poderá atingir os objetivos a que a EA se propõe a transmitir aos indivíduos desde tenra idade.

Consoante aquilo que foi referido anteriormente, a EA não pode cingir-se apenas a ela própria tendo em conta que são várias as disciplinas associadas à mesma e inúmeras as vantagens que os educadores e professores podem retirar da realização de uma interdisciplinaridade em projetos de cariz ambiental. Segundo Almeida (2007) não é saudável que os alunos sejam confinados a uma dimensão estritamente ecológica. Como tal, afirma que os conteúdos das mais diversas áreas educativas ajudam-nos a compreender melhor as causas da presente crise ambiental e a entender que tipo de atitudes e comportamentos se devem ter perante a mesma (Almeida, 2007).

Este autor dá destaque ao contributo da interdisciplinaridade na compreensão dos problemas ambientais, na sua resolução e na mudança de atitudes e de comportamentos enraizados na sociedade há já algumas décadas. Aliás, é uma das funções do educador/professor contribuir para uma desejada interdisciplinaridade. Segundo Santos, Gaspar e Santos (2014), o educador deve partir dos conhecimentos da criança e da sua curiosidade que lhe é intrínseca e fazer uma articulação das diferentes áreas de conteúdo e domínios, criando momentos de aprendizagem que lhe permita entender aquilo que se passa à sua volta.

No estudo realizado por Almeida (2007) acerca do papel das Ciências da Natureza na EA grande parte dos professores inquiridos consideraram não haver razões para o destaque de qualquer disciplina porque, de acordo com o autor, os docentes estariam convictos que qualquer área pode ser mobilizada de acordo com o interesse que lhe é atribuído.

Por este motivo é de ressaltar a importância e a necessidade de uma melhor formação dos professores que lecionam nas áreas ligadas à EA, para que possam explorar as potencialidades de todas as áreas a ela associadas.

### **1.2.2. Papel dos docentes e das escolas no desenvolvimento de uma Educação Ambiental**

O professor ou educador tem um papel fulcral em todo o processo de ensino - aprendizagem dos conceitos ambientais na medida em que terá de saber guiar a criança e acompanhá-la devidamente ao longo de todo este processo. Para isso, deverá determinar as melhores formas de ensinar e encontrar atividades que mais se adequem à temática. Assim o determina Pelicioni (2006) quando afirma que “Há que ter clareza dos valores, crenças, conceitos e objetivos que estão por trás das ações a serem desenvolvidas, a fim de que se possa buscar coerência, adequar a forma de abordagem, a metodologia, entre outros aspetos. (Pelicioni, 2006, p. 540) Ou seja, o professor tem que demonstrar um determinado rigor quer cientificamente, quer metodologicamente, pois:

Só o seu domínio científico poderá permitir abordagens simplificadas sem trair o rigor e facilitará o esclarecimento das muitas questões sobre as temáticas ambientais que as crianças, motivadas pela sua curiosidade natural, formulam e para os quais o professor sente, não raras vezes, alguma impreparação. (Almeida, 2002, p. 11)

Como tal, o professor deverá ser capaz de saber aquilo que pretende abordar bem como a maneira como o vai fazer em função do seu grupo de trabalho, do local onde vai exercer as atividades e da linguagem que poderá utilizar, fazendo pesquisas que o auxiliem. (Almeida, 2002)

Todavia, podem surgir dúvidas se a simplificação da linguagem utilizada com as crianças pelos professores estará a comprometer o rigor científico das aprendizagens. Algo que, não terá que necessariamente acontecer, desde que o professor apresente domínio nos assuntos que está a lecionar. Assim, é possível simplificar a linguagem utilizada evitando “(...) situações mais gravosas de transmissão de ideias erradas que irão contribuir para acentuar ainda mais as concepções alternativas que invariavelmente as crianças já possuem.” (Almeida, 2002, p. 139)

Uzzel, et al. (1998) postulam que para além do ambiente social, é sobretudo os adultos mais próximos das crianças (pais e professores principalmente) que lhes dão a força motriz para desenvolverem conhecimentos e atitudes em EA, os quais, por sua vez, são aceites pela criança sem oposição. Estes autores defendem que o conhecimento é algo que é socialmente construído, por isso mesmo, os docentes têm de o reconhecer e de o tomar como base para as suas propostas e adaptar as atividades ao grupo de crianças.

Pelicioni (2006) adverte-nos ainda para o facto de que educadores e professores não devem realizar atividades de modo isolado ao longo do ano letivo. Há todo um processo sequencial que deve ser seguido ao longo da promoção de novas visões e possíveis resoluções para os problemas ambientais e, por este motivo, não se podem esperar objetivos imediatistas em atividades e projetos de cariz ambiental.

Como forma de melhorar a sua envolvência com os alunos, o professor deverá colocar questões aos mesmos ao longo de todo o processo de ensino, criar grelhas de avaliação ou até mesmo quadros de referência de acordo com as temáticas, as atividades ou projetos que estejam a implementar à sua turma. Caso o professor/ educador esteja a desenvolver algum tipo de projeto com a sua turma, é aconselhável também que faça um diagnóstico didático onde defina o projeto, implemente-o, regule-o e avalie-o. Para isso, deverá utilizar diversos recursos nas diferentes situações, auxiliando-se de apoios didáticos do ambiente e ter os objetivos bem definidos, tendo em mente os conceitos estruturantes como foi referido acima. Também deverá estar atento aos recursos disponíveis, sabendo que meios poderá utilizar, em que contextos e quais os custos envolventes.

Para além de tudo isto, escusado será dizer que o professor deverá promover nos seus alunos uma atitude sensibilizadora em relação ao ambiente e a aquisição de técnicas de investigação variadas. Tomar apenas consciência dos problemas ambientais não é suficiente, o professor terá de ajudar os seus alunos não só a tomarem consciência dos problemas ambientais, tomarem certas atitudes relativamente a esses problemas ou a possuírem um determinado conjunto de destrezas que os ajudem nessa resolução como também deverá demonstrar aos seus alunos que a competência para a ação “(...) requer uma abordagem positiva das tomadas de decisão consensuais, um marcado respeito pelos princípios democráticos e um entendimento cabal dos processos participativos.” (Uzzel, et al., 1998, p. 20)

Outra estratégia educativa que o professor poderá ter em conta, segundo Giordan e Souchon (1997) é que se deve fazer uma investigação sólida e pormenorizada que posteriormente deverá ser devidamente estruturada, onde a interdisciplinaridade deve ser uma constante ao longo das atividades e/ou projetos que possa vir a desenvolver e onde deverá haver acima de tudo uma abertura à comunidade. A título de exemplo, poderia ser feita uma abordagem interdisciplinar na escola, com a participação da família, num projeto de 1.º CEB sobre árvores de Natal recicladas. Se os materiais e os esboços para os enfeites forem realizados pelos pais em conjunto com os filhos utilizando materiais de desperdício, estes podem ser elaborados na disciplina de Expressão Plástica. Poderá haver uma envolvimento do professor titular se o professor de Expressão Plástica pedir auxílio na criação de frases para as decorações realizadas na sua disciplina. Desta forma, há uma envolvimento entre os professores na escola em conjunto com os pais e/ ou familiares das crianças. Claro está que, este é apenas um exemplo, outros materiais podem ser criados e outras disciplinas podem ser envolvidas para que caminhemos no sentido de uma interdisciplinaridade e envolvimento para com a comunidade.

A escola assume de igual modo um papel de relevo, uma vez que poderá ter um forte impacto na dinâmica familiar em termos da consciencialização ambiental. Almeida (2006) mencionou-o e lembrou que a aquisição de conhecimentos ambientais na escola deverá integrar outras finalidades educativas.

Para que exista um contributo para a prática de atitudes ambientais por parte das crianças, a escola teria de ser vista não só como um motor de transmissão de informação e valores como também um agente ativo da criação de mudança. (Uzzel, et al., 1998)

A escola deverá proporcionar uma abertura à comunidade envolvendo também os pais e/ou familiares das crianças nesta tentativa de se mudarem os hábitos ambientais já que são os pais das crianças que, em conjunto com outros adultos que lhes são próximos “(...) detêm o poder ou a influência diretos para introduzirem as políticas e as práticas consideradas essenciais para uma mudança imediata do ambiente global.” (Uzzel, et al., 1998, p. 19)

Apesar de atualmente os conceitos e metodologias aplicados serem explorados com alguma consistência, a incorporação da disciplina de EA nos sistemas educativos não é feita da melhor maneira, portanto, é algo que deve ser mudado nas escolas, que, como

se pôde verificar através daquilo que foi referido anteriormente, esta tem um papel fulcral no desenvolvimento de uma EpA.

Seguindo esta linha de ideias, Giordan e Souchon (1997) dão alguns princípios orientadores para que se possa criar e integrar uma EpA nos currículos da forma mais propícia e adequada possível, dividindo-os em seis pontos:

- 1- É necessário que haja uma tomada de posição por parte dos vários departamentos ministeriais.
- 2- Para que se possa ficar a conhecer a inovação ou inovações pedagógicas ligadas à EpA também será necessário a adesão de vários movimentos de opinião, como os media.
- 3- Já nas escolas é necessário terem noção dos recursos existentes e saberem adaptar algumas disciplinas para a promoção da EA.
- 4- Há que apostar em formações mais esclarecedoras e aprofundadas ligadas à temática ambiental para professores que se encontrem ainda em formação e ações de formações para os que já se encontrem em exercício.
- 5- É primordial haver uma abertura das disciplinas para a transdisciplinaridade assim como da parte dos professores para a formação de alunos que se preocupem com o meio envolvente e que participem ativamente na resolução de problemas que o afetem.
- 6- Por fim, é fulcral também a elaboração de um material pedagógico adequado assim como de metodologias melhor adaptadas à EpA.

Da mesma maneira, Giordan e Souchon (1997) dão alguns princípios orientadores na implementação da EpA:

- 1- Identificação dos problemas de acordo com as situações: nesta fase procura-se desenvolver várias capacidades de investigação e é dever do aluno identificar os problemas em questão. A função do professor será a de criar situações que sensibilizem os alunos a agirem.
- 2- Análise das causas e das suas inter-relações hierarquizando-as: deve-se fazer uma análise de todas as possíveis causas e rever todas as suas inter-relações aquando das situações problemáticas.
- 3- Procura de soluções alternativas: para além da tomada de consciência que deverá ser tomada gradualmente, esta fase serve para enriquecer a fase anterior, a da



análise, na medida em que se deve buscar outras possibilidades e descrevê-las a curto e a longo prazo.

- 4- Proposta de ações para que se possam implementar: o aluno toma parte ativa na definição de estratégias e de ações possíveis. Nesta fase o aluno deverá determinar várias situações, nomeadamente as eventuais resistências à mudança, os múltiplos interesses em jogo, as eventuais alterações que poderão ser feitas (com que intensidade e com que duração) e até os tipos de apoio que serão necessários.

Para Giordan e Souchon (1997), o papel do aluno assemelha-se ao de um “ator” na sua própria formação. Ou seja, o aluno deve ser e tomar parte ativa ao longo de todo o processo de aprendizagem, refutando, opinando e idealizando eventuais mudanças que poderão ser realizadas para amenizar os problemas ambientais em estudo. O aluno deve ser ensinado pelo docente a analisar as suas acções, reanalizando cada passo e revendo o plano de ações constantemente, uma vez que, todas as fases descritas anteriormente não são contínuas, mas encontram-se interligadas e, por isso, estão em constante interação umas com as outras.

### **1.2.3. Temas e Atividades que poderão ser abordadas em Educação Ambiental**

A EA não se resume apenas à poluição ou à reciclagem, esta assume um variadíssimo leque de temas que poderão ser abordados, muitos deles desde tenra idade. Temas como os danos infligidos no litoral, a diminuição ou quase escassez das matérias primas, o desaparecimento de algumas espécies animais ou vegetais causados por nós, seres racionais, o ordenamento urbano, o crescimento das cidades e desenvolvimento periférico e em contrapartida o despovoamento dos meios rurais, a evolução demográfica, a implantação de centros de energia nuclear, instalações de criação de gado ou de aterros sanitários, a replantação de bosques (dada a crescente desflorestação), a circulação e o transporte em constante crescimento, os danos causados pelos aterros não controlados, os fogos florestais e a consequente desarborização, as doenças parasitárias e infecciosas ligadas aos problemas do ambiente, a higiene e poluição alimentar ou o custo ambiental dos objetos que utilizamos nos nossos dia-a-dias são alguns dos temas sugeridos por Giordan e Souchon (1997).

Em relação ao tipo de atividades que poderão ser realizadas ao longo de um projeto ambiental são vários, também, os tipos que os professores podem selecionar apesar de, ser quase certo, para o sucesso no desenrolar do projeto se, dar primazia a atividades com índole mais lúdico e dinâmico que despertem ao máximo a atenção dos alunos e que os cativem logo numa fase inicial.

Um tipo de atividade que pode ser bastante satisfatória e enriquecedora tanto para os professores como para os alunos são as atividades *outdoor*, ou seja, atividades feitas ao ar livre, as quais muitos países nórdicos dão primazia nos seus PEs, como foi descrito anteriormente no ponto 1.1.3. Apesar das grandes dificuldades que saltam à vista na implementação de atividades deste género como os elevados custos financeiros que implicam as deslocações ou a rigidez do sistema curricular destacadas por Almeida (2006), Pelicioni (2006) faz questão de engrandecer e ressaltar a importância que este tipo de atividade tem para as crianças. Segundo Pelicioni (2006), atividades que promovem a integração das pessoas com a natureza levam a que as suas emoções despertem e ajudam a proteger o ambiente na medida em que se fortalecem os vínculos afetivos, por exemplo, da criança à natureza. Almeida (2002) destaca também a riqueza formativa das visitas de estudo no que concerne à consciencialização e compreensão de alguns problemas ambientais.

Além das atividades *outdoor*, outro tipo de atividades demonstra ser identicamente vantajoso na promoção de uma EpA, nomeadamente as atividades práticas e experimentais, que são consideradas por vários autores uma mais valia na aprendizagem das ciências. Desenvolvem dois tipos de compreensão, a conceptual e a processual, ou seja, não só permitem fortalecer o desenvolvimento intelectual e sócio-afetivo da criança, como permitem a compreensão de certos conteúdos e o desenvolvimento de uma atitude científica perante a resolução dos problemas. (Rodrigues & Vieira, 2011)

Segundo Deus e Neves (2009) citado igualmente em Rodrigues e Vieira (2011), o trabalho experimental com as crianças é uma estratégia benéfica no processo de ensino-aprendizagem que contribui para desenvolver uma relação mais próxima entre o educador e as crianças.

Em atividades práticas o educador não se limita apenas a transmitir conhecimentos e saberes, o educador tem o papel de orientar todos os processos e saber adequá-los a cada criança, o que acaba por ser de igual forma uma outra mais valia. Rodrigues e Vieira

(2011) chegam mesmo a afirmar que o trabalho experimental é “(...) uma via educativa propiciadora de espaços de liberdade considerados necessários ao desenvolvimento pessoal e social das crianças e à construção de vias pessoais de acesso ao conhecimento” (Rodrigues & Vieira, 2011, p. 92). São várias as vantagens deste tipo de atividades como a oportunidade de se realizarem experiências concretas confrontando as alternativas, a manipulação dos dados de acordo com aquilo que se quer experienciar, o desenvolvimento de competências cognitivas e de organização, a gradual construção e comunicação de valores associados à natureza, o desenvolvimento de capacidades manipulativas e de raciocínio que permitirão às crianças um melhor conhecimento do mundo, desenvolvimento de competências que poderão ser necessárias em outras áreas curriculares e a envolvimento de dois tipos de componentes na criança, a pessoal e a social.

Rodrigues & Vieira (2011) referem que alguns educadores crêem que as atividades práticas facilitam a participação das crianças porque não só lhes permitem refletir e construir progressivamente o seu pensamento crítico como acima de tudo as motiva a participar nestas, também pelo uso de materiais diferentes, que estimulam as crianças assim como pelos resultados obtidos.

Assim sendo, crê-se que estes dois tipos de atividades sejam os mais benéficos para a promoção de uma EpA na medida em que ambos são estimuladores para a criança e cativantes pela diferença que assumem ter, assim como pela diversidade de temas que podem ser abordados nestas atividades. É certo que outros tipos de atividades poderão ser utilizados para a promoção de uma EpA e que tudo isso fica ao critério do educador ou professor, todavia o que importa ressaltar é que os temas e as atividades escolhidas pelos docentes se adequem ao grupo de crianças em questão e que sejam desafiadoras e estimulantes o suficiente para o grupo.

#### **1.2.4. Dificuldades na implementação de projetos ou no ensino-aprendizagem da Educação Ambiental**

Uma das principais dificuldades na EA diz respeito à diversidade de temas que se podem abordar. Muitas vezes alguns temas são descurados pelos professores sob o pretexto de falta de tempo ou mesmo pela inadequação do tema à faixa etária. Por este

motivo Almeida (2002) alerta para a importância da constante atualização e articulação de várias áreas de conhecimento para que os professores melhor compreendam os problemas ambientais a que se propõem abordar junto dos seus alunos.

O desfasamento existente entre a teoria e a prática será outra das eventuais dificuldades sentidas na implementação de projetos ou no ensino-aprendizagem da EA. Uma EpA não consiste apenas na transmissão e aquisição de conhecimentos, é necessário compreender para que depois se possa agir, daí o equilíbrio entre a teoria e a prática. (Giordan & Souchon, 1997).

Os mesmos autores chegam a declarar que a EA não se pode limitar à difusão dos conhecimentos, esta serve para ajudar os alunos a questionar as ideias ‘falsas’ e os comportamentos menos próprios em relação ao ambiente. Por essa razão, desde os primeiros anos de ensino, a EA “(...) deve primeiramente preparar os jovens para empregarem novas vias de investigação, seguidamente apetrechá-los tão concretamente quanto possível para que apreendam os problemas reais com o objetivo de lhes dar solução.” (Giordan & Souchon, 1997, p. 95). A primazia dada ao ‘conhecer’ em prol do ‘agir’ em EA é justificada por Almeida (2007) pelos obstáculos decorrentes de natureza curricular como foi referido anteriormente e pela facilidade que assume na prática escolar, segundo o autor a transmissão de conhecimentos é mais fácil de assimilar.

Há ainda a questão de existir uma insuficiência de materiais científicos nas salas de aulas que auxiliem a prática de uma EpA, como é constatado por Santos et al. (2014) no seu estudo relacionado com a existência das ciências na educação PE. O ensino das ciências encontra-se ligado ao ensino da EA e, por esse motivo, ao afirmar a lacuna de materiais no ensino das ciências refere-se igualmente à falta de materiais que auxiliem uma EpA.

As atividades com cariz ambiental são muitas vezes esporádicas e descontextualizadas. Tal facto é também comprovado por Almeida (2006) que aborda o estudo de Raposo (1997) no qual se constata que as atividades realizadas são dispersas no tempo e no espaço e regra geral encontram-se associadas a datas festivas sem que haja qualquer tipo de fio condutor entre as mesmas, ou então são feitas de acordo com as necessidades ou interesses passageiros dos educadores e professores.

Ainda relativamente às atividades, Pelicioni (2006) acrescenta que a avaliação dos projetos, algo que deveria ser levado em atenção para facilitar intervenções futuras,

compreender as dificuldades sentidas pelos alunos e para a realização de eventuais alterações em projetos de cariz semelhante, em muitas ocasiões não é realizada da melhor maneira. Da mesma forma que, em muitos projetos, os objetivos finais não são explicitados ou discutidos com os alunos, o que faz a autora salientar que “Isso acaba comprometendo a qualidade dos trabalhos, por gerar processos que parecem não ter uma intencionalidade explícita e, assim, acabam ficando encerrados neles próprios”. (Pelicioni, 2006, p. 540)

Almeida (2006) partilha a opinião de Pelicioni (2006) a ideia de que é necessário e extremamente importante educadores e professores reverem e avaliam as intervenções em EA feitas por eles próprios para entenderem o seu contributo e impacto educacional. Neste sentido, Almeida (2006) declara que só desta maneira é possível verificar se os projetos levados a cabo estão ou não a contribuir para a finalidade educativa a que se propõem e se consistem na formação de cidadãos conscientes e preocupados com a resolução dos problemas ambientais em estudo.

Giordan e Souchon (1997) publicam na sua obra as principais dificuldades sentidas pelos professores e pelas escolas quando tentam implementar um projeto de cariz ambiental, algumas delas são:

- Gestão do tempo escolar, há uma enorme rigidez tanto nos horários escolares como nos tempos de recreio o que dificulta a continuidade e corêcia que um projeto necessita;
- Má gestão dos recursos escolares existentes, muitas vezes existem estruturas e equipamentos subutilizados;
- Reserva perante a novidade, quer da parte das administrações escolares ou locais, quer da parte dos próprios professores, alunos e pais.
- Falta de abertura da escola à comunidade;
- Falta de recursos materiais;
- Insuficiência de recursos humanos aquando das atividades complementares;
- Insuficiência de formação ambiental dos intervenientes nos próprios projetos;
- Dificuldades na comunicação e respetiva compreensão dos professores entre si e entre os outros intervenientes possíveis;

- Dificuldade na associação e integração de várias áreas letivas nos projetos, ou seja, falta de uma interdisciplinaridade.

- Ausência de realização e posterior difusão de material pedagógico adaptado;

- Escassez na procura de informações para a realização de atividades;

Outras dificuldades que poderão surgir na tentativa de uma implementação de uma EpA são, de acordo com Almeida (2006) o desenvolvimento de uma consciência ambiental e a necessidade excessiva de agir imediatamente na resolução de problemas ambientais. Tudo isto se torna um pouco complexo devido à personalidade de cada um, na facilidade que cada indivíduo tem na resolução de certos problemas e até mesmo com a forma como encara o seu valor na intervenção para a tentativa de resolução de situações problemáticas; os constrangimentos contextuais relacionados com o contexto social de cada pessoa, as oportunidades que lhe são dadas e os recursos a que tem acesso; as suas vivências e interações comunitárias.

Importa salientar que, apesar de todas estas dificuldades, se pode implementar uma EA de qualidade com vontade, formação e definindo claramente os objetivos a alcançar.

### **1.2.5. Materiais de apoio e Orientações para a Educação Ambiental**

Um facto pertinente de ser revelado em relação à EA é que a maior parte da bibliografia existente, data sobretudo da altura em que o tema surgiu, desde então algumas obras têm sido publicadas mas não com a frequência que eram publicadas nas décadas de setenta, oitenta e noventa, algo que não se encontra em sintonia com a importância que o tema tem ganho cada vez mais nas últimas décadas. De ressaltar ainda que, a maioria das obras publicadas ligadas à temática foram publicadas no estrangeiro e que muitas delas não foram traduzidas para a língua portuguesa.

Apesar desta contrariedade os professores têm de ter em conta o papel fundamental que a literatura infantil ambiental representa e desempenha tanto na compreensão de conhecimentos como na discussão de valores. Se for incluída alguma literatura infantil no desenvolvimento de atividades ou projetos ambientais esta poderá constituir um precioso aliado não só a nível do incentivo que poderá trazer para a abordagem das temáticas ambientais como também poderá servir como fonte de inspiração para

eventuais atividades (Almeida, 2002). O mesmo autor enumera vantagens adjacentes ao recurso da utilização de histórias infantis como a estimulação da criatividade, o desenvolvimento da memória, a capacidade de atenção e a compreensão, o apurar da inteligência, o alargamento do léxico e o conhecimento da Natureza e da vida em sociedade e até mesmo o desenvolvimento da socialização da criança.

Alguns materiais de referência para os Educadores de Infância para a prática e implementação de atividades alusivas à EA encontram-se nos documentos orientadores para o PE, utilizados também noutras áreas educativas, são eles as OCEPE (2016) e as Metas de Aprendizagem para Educação Pré-Escolar (2010), publicados pelo ME e pela DGE.

Até à data os educadores de infância foram influenciados pelas OCEPE (1997), contudo, em Março de 2016 estas foram renovadas [OCEPE (2016)]. Este documento constitui, à semelhança das orientações anteriores, um apoio à prática do educador para conduzir o processo educativo das crianças. Ou seja, este documento deverá servir como um suporte e um guia para os educadores de forma a promover uma melhoria da qualidade da educação PE. As OCEPE (2016) apesar de não terem nenhum ponto exclusivamente relativo à EA, fazem referência à EA na área do Conhecimento do Mundo.

Contudo para que possa dar sentido ao processo educativo e para que se possa promover aprendizagens que sejam significativas para as crianças, o educador terá de alguma maneira articular esta área com outras, como já foi referido.

O Guião de Educação, Género e Cidadania coordenado por Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares e publicado em Setembro de 2015 poderá ser também um documento de apoio para os educadores em relação à EA na medida em que a Educação para a Cidadania contribuí largamente para o:

(...) aprofundamento de problemáticas como o desenvolvimento sustentável, ou da análise – orientada para a procura de soluções – das questões das desigualdades, da pobreza, dos problemas dos emigrantes e das minorias, dos riscos ambientais, dos fundamentalismos religiosos, da exclusão social. (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2015, p. 44)

As mesmas autoras rematam ainda que a Educação para a Cidadania servirá para capacitar os alunos a se comprometerem genuinamente com a transformação social,

com o cuidado para com o ambiente e com a valorização do espaço público (Cardona et al., 2015).

Assim como a Educação para a Cidadania, a formação em ciências assume alguma importância na implementação de atividades ou projetos alusivos à EA. A este respeito, Batalha (2013) afirma que com o aumento das competências de literacia científica haverá um aumento das competências de resposta eficaz aos problemas atuais, assim como um aumento da participação ativa e responsável dos cidadãos, um dos objetivos pressupostos para a EA. Em 2009 foi lançado pelo ME um documento de apoio para a educação em ciências no PE intitulado *Despertar para a Ciência: Atividades dos 3 aos 6 anos*, com algumas sugestões de atividades passíveis de serem realizadas em grupos de PE. Neste sentido, há a necessidade da criação de um documento de apoio com atividades de cariz experimental ligadas à promoção de uma EpA por parte do ME.

Relativamente aos documentos de apoio existentes para professores de 1.º Ciclo relacionados com a EA, além do programa de Estudo do Meio, existem alguns documentos semelhantes aos referidos para a educação PE contudo, dirigidos ao 1.º CEB. Estão disponíveis os guiões didáticos para o ensino experimental das ciências que diferem com o do ensino PE pela especificidade e diversidade de temas abordados. Ao contrário da educação PE, o 1.º CEB não dispõe apenas de um, mas de nove guiões didáticos para o ensino experimental. Um deles destina-se única e exclusivamente aos professores e serve como orientador das atividades práticas, fornecendo algumas indicações ou princípios organizadores que devem ser seguidos pelos professores. O guião que mais se destina ao auxílio de uma EpA é o da “Sustentabilidade da Terra” onde se encontram algumas atividades experimentais ligadas à EA dirigidas a crianças de 1.º CEB.



## **2. PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA**

### **2.1. Problemas, objetivos e questões de investigação**

O presente estudo não parte propriamente da exploração de um problema, mas sim do interesse por conhecer as concepções e métodos de trabalho utilizados por educadores de infância e por professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico no âmbito da Educação Ambiental.

Este tema assume não só alguma relevância para o investigador como também para a sociedade visto que os constantes danos/ alterações que infligimos ao meio ambiente irão alterar o nosso bem-estar e modo de viver. Desta forma, o aumento de informação relativa ao meio ambiente, recebida pelos discentes e por todos nós, será algo que poderá “mitigar” esses mesmos danos, na medida em que, ao se adquirirem mais mecanismos de defesa e de proteção ambiental, menos danos lhe causamos e mais o salvaguardamos. A formação fulcral para a mudança de comportamentos e atitudes perante o meio ambiente pode ser adquirida em casa e em contextos educativos formais através de uma EpA.

Neste contexto, surgiu a necessidade de conhecer os métodos de abordagem relativos à EA utilizados por educadores de infância e professores do 1.º CEB, bem como os fatores que podem influenciar a predisposição dos docentes para a sensibilização ambiental.

Além do conhecimento acerca dos métodos de trabalho e perspetivas de docentes de ambas as valências, é pretendido averiguar de que maneira educadores e professores podem promover atitudes em prol do ambiente, e observar a importância atribuída ao tema pelos docentes, bem como as vantagens e as dificuldades sentidas na implementação de uma EpA. Pretendeu-se, ainda, averiguar de que modo as vivências pessoais e habilitações literárias podem influenciar a predisposição para uma educação em prol da defesa do ambiente.

Neste sentido, este estudo visa responder às seguintes questões de investigação:

Q1 - Quais são as perspetivas de educadores de infância e professores do 1.º CEB em relação à prática de uma EA?

Q2 - Que fatores podem influenciar a predisposição de educadores e professores do 1.º CEB para uma educação em prol da defesa do ambiente?

Q3 - Que tipo de atividades ou estratégias são implementadas por educadores e professores ao longo das suas práticas educativas numa EA?

Q4 - Quais as principais dificuldades associadas à prática de uma EA na educação PE e no 1.º CEB.

Sendo assim, partindo das questões acima referidas, definem-se os seguintes objetivos:

Obj. 1 - Averiguar a importância atribuída por educadores de infância e professores do 1.º CEB à EA.

Obj. 2 - Determinar as vantagens a longo prazo que a abordagem precoce desta temática poderá ter nas crianças do ensino PE e em alunos do 1.º CEB.

Obj. 3 - Verificar se existem diferenças na frequência de predisposição pessoal no envolvimento em atividades relacionadas com a EA em professores e educadores em função das suas formações académicas.

Obj. 4 - Verificar se existem diferenças na frequência de predisposição pessoal no envolvimento em atividades relacionadas com a EA em professores e educadores em função das suas vivências pessoais (naturalidade e local de trabalho).

Obj. 5 - Caracterizar os tipos de atividades realizadas no âmbito da EA e a frequência com que são realizadas.

Obj. 6 - Identificar as principais dificuldades sentidas por educadores de infância e professores do 1.º CEB na implementação de atividades no âmbito da EA.

## **2.2. Tipo de Estudo**

Neste estudo pretendeu-se obter informações acerca das opiniões e opções de educadores e professores acerca da Educação Ambiental. Deste modo, considerando a finalidade do estudo e face à natureza das questões (“o quê?”, “qual?”, “quanto?”), a abordagem mais apropriada é a quantitativa, através de um estudo tipo sondagem, por questionário.

Esta abordagem metodológica torna-se pertinente dado que a intenção é recolher informação de uma amostra tão vasta quanto possível de educadores de infância e professores do 1.º CEB distribuídos pelos diversos distritos de Portugal e arquipélagos da Madeira e dos Açores.

### 2.3. Participantes do estudo

A amostra deste estudo foi selecionada tendo em conta os recursos materiais/humanos e tempo disponíveis pelo investigador e em critérios de conveniência com acesso aos contextos de alguns participantes. O estudo teve a sua população-alvo constituída por 95 educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico que se encontram ou que já estiveram a exercer as suas funções profissionais. Assim sendo avançar-se-á para a caracterização dos participantes em estudo com tabelas que auxiliem na compreensão e clarificação da informação obtida.

A população de educadores foi constituída por 96% de educadores do sexo feminino e 4% do sexo masculino, já a população de professores do 1.º CEB foi composta por 88% de professores do sexo feminino e 12% do sexo masculino.

Tabela 1 – Sexo dos Inquiridos

Sexo	Educadores de Infância		Professores do 1.º CEB		Total de Inquiridos	
	Fa	Fr %	Fa	Fr %	Fa	Fr %
<b>Feminino</b>	52	96	36	88	88	93
<b>Masculino</b>	2	4	5	12	7	7
<b>Total de Inquiridos</b>	54	57	41	43	95	100

Do total de educadores 91% encontra-se a exercer a profissão, 7% estão desempregados e 2% têm outra ocupação de momento. Em relação ao total dos professores, 88% estão no ativo, 10% já exerceram a profissão, encontram-se portanto, aposentados e 2% têm outro emprego no momento.

Tabela 2 – Profissão Atual dos Inquiridos

Profissão Atual	Educadores de Infância	
	Fa	Fr %
Educador de Infância	49	91
Reformado (exerci funções como Educador de Infância)	0	0
Desempregado (exerci funções como Educador de Infância)	4	7
Outra	1	2
<b>Total Educadores de Infância</b>	<b>54</b>	<b>57</b>
	Professores do 1.º CEB	
	Fa	Fr %
Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	36	88
Reformado (exerci funções como Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico)	4	10
Desempregado (exerci funções como Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico)	0	0
Outra	1	2
<b>Total Professores do 1.º CEB</b>	<b>41</b>	<b>43</b>

Em relação à idade, 78% dos indivíduos têm idades compreendidas entre os 21 e os 50 anos e 22% têm idades superiores a 50 anos.

Tabela 3 – Idade dos Inquiridos

Idade	Educadores de Infância		Professores do 1.º CEB		Total de Inquiridos	
	Fa	Fr %	Fa	Fr %	Fa	Fr %
<b>21 - 30</b>	12	22	3	7	15	16
<b>31 - 40</b>	20	37	15	37	35	37
<b>41 - 50</b>	14	26	10	24	24	25
<b>51 - 60</b>	8	15	9	22	17	18
<b>60+</b>	0	0	4	10	4	4
<b>Total de Inquiridos</b>	<b>54</b>	<b>57</b>	<b>41</b>	<b>43</b>	<b>95</b>	<b>100</b>

Em relação à proveniência dos participantes, verifica-se que 24% de educadores e 51% de professores provêm das regiões autónomas da Madeira e dos Açores e os restantes de Portugal continental, de quase todos os distritos administrativos portugueses exceto os distritos de Beja e de Castelo Branco (76% de educadores e 49% de professores).

Tabela 4 – Naturalidade dos Inquiridos

Naturalidade	Educadores de Infância		Professores do 1.º CEB		Total de Inquiridos	
	Fa	Fr %	Fa	Fr %	Fa	Fr %
Aveiro	4	7	1	2	5	5
Beja	0	0	0	0	0	0
Braga	0	0	1	2	1	1
Bragança	1	2	0	0	1	1
Castelo Branco	0	0	0	0	0	0
Coimbra	7	13	2	5	9	9
Évora	2	4	2	5	4	4
Faro	2	4	0	0	2	2
Guarda	0	0	2	5	2	2
Leiria	1	2	0	0	1	1
Lisboa	17	31	7	17	24	25
Portalegre	0	0	1	2	1	1
Porto	1	2	1	2	2	2
Região Autónoma da Madeira	12	22	21	51	33	35
Região Autónoma dos Açores	1	2	0	0	1	1
Santarém	1	2	0	0	1	1
Setúbal	1	2	1	2	2	2
Viana do Castelo	1	2	0	0	1	1
Vila Real	1	2	0	0	1	1
Viseu	2	4	2	5	4	4
<b>Total de Inquiridos</b>	<b>54</b>	<b>57</b>	<b>41</b>	<b>43</b>	<b>95</b>	<b>100</b>

Os educadores participantes têm como principais habilitações literárias a [Licenciatura em Educação de Infância – 57%]; a [Licenciatura em Educação Básica + Mestrado em Educação Pré-Escolar – 11%] e a [Licenciatura em Educação Básica + Mestrado em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 11%]; já os professores participantes têm como principais habilitações literárias a [Licenciatura em Ensino Primário – 51%]; e o [Bacharelato – 20%]. No total de inquiridos educadores e professores, 12% apresenta outras habilitações literárias, tais como: licenciaturas com outras pós-graduações com variantes como a de Educação Física, Ensino da Língua Portuguesa e Francesa, Ciências da Educação ou Intervenção Precoce e Educação Especial.

Tabela 5 – Habilitações Literárias dos Inquiridos

<b>Habilitações Literárias</b>	<b>Educadores de Infância</b>	
	<b>Fa</b>	<b>Fr %</b>
<b>Bacharelato</b>	3	6
<b>Licenciatura em Educação de Infância (4 anos)</b>	31	57
<b>Licenciatura em Educação Básica + Mestrado (Educação Pré-Escolar)</b>	6	11
<b>Licenciatura em Educação Básica + Mestrado (Educação Pré-Escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico)</b>	6	11
<b>Licenciatura + Mestrado + Doutoramento</b>	1	2
<b>Outra</b>	7	13
<b>Total Educadores de Infância</b>	54	57
	<b>Professores do 1.º CEB</b>	
	<b>Fa</b>	<b>Fr %</b>
<b>Bacharelato</b>	8	20
<b>Licenciatura em Ensino Primário (4 anos)</b>	21	51
<b>Licenciatura em Educação Básica + Mestrado (1.º Ciclo do Ensino Básico)</b>	3	7
<b>Licenciatura em Educação Básica + Mestrado (Educação Pré-Escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico)</b>	3	7
<b>Licenciatura em Educação Básica + Mestrado (1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico)</b>	0	0
<b>Licenciatura + Mestrado + Doutoramento</b>	1	2
<b>Outra</b>	5	12
<b>Total Professores do 1.º CEB</b>	41	43

Em relação à experiência profissional na área, 74% dos participantes têm entre menos de 5 anos de serviço e 25 anos de serviço, já os 26% diz respeito aos participantes que têm mais de 26 anos de serviço.

Tabela 6 – Anos de Serviço dos Inquiridos

Anos de Serviço	Educadores de Infância		Professores do 1.º CEB		Total de Inquiridos	
	Fa	Fr %	Fa	Fr %	Fa	Fr %
<b>5 -</b>	14	26	3	7	17	18
<b>6 - 10</b>	8	15	4	10	12	13
<b>11 - 15</b>	12	22	9	22	21	22
<b>16 - 20</b>	5	9	10	24	15	16
<b>21 - 25</b>	5	9	0	0	5	5
<b>26 +</b>	10	19	15	37	25	26
<b>Total de Inquiridos</b>	54	57	41	43	95	100

Do total de inquiridos, 40% encontra-se a trabalhar ou trabalhou pela última vez numa instituição pública e os outros 60% numa instituição privada.

Tabela 7 – Tipo de Instituição em que os Inquiridos lecionam ou última em que lecionaram

Instituição	Educadores de Infância		Professores do 1.º CEB		Total de Inquiridos	
	Fa	Fr %	Fa	Fr %	Fa	Fr %
<b>Privada</b>	32	59	6	15	38	40
<b>Pública</b>	22	41	35	85	57	60
<b>Total de Inquiridos</b>	54	57	41	43	95	100

Quanto à localização dessas instituições e conseguinte localidade onde os inquiridos se encontram inseridos, 58% localizam-se em Portugal Continental em várias regiões do país e 42% nos arquipélagos.

Tabela 8 – Localidade dos Inquiridos

Localidade	Educadores de Infância		Professores do 1.º CEB		Total de Inquiridos	
	Fa	Fr %	Fa	Fr %	Fa	Fr %
<b>Aveiro</b>	4	7	0	0	4	4
<b>Beja</b>	0	0	0	0	0	0
<b>Braga</b>	0	0	0	0	0	0
<b>Bragança</b>	0	0	0	0	0	0
<b>Castelo Branco</b>	0	0	0	0	0	0
<b>Coimbra</b>	8	15	2	5	10	11
<b>Évora</b>	1	2	0	0	1	1
<b>Faro</b>	4	7	1	2	5	5
<b>Guarda</b>	0	0	0	0	0	0
<b>Leiria</b>	1	2	1	2	2	2
<b>Lisboa</b>	13	24	4	10	17	18
<b>Portalegre</b>	1	2	2	5	3	3
<b>Porto</b>	2	4	0	0	2	2
<b>Região Autónoma da Madeira</b>	10	19	28	68	38	40
<b>Região Autónoma dos Açores</b>	2	4	0	0	2	2
<b>Santarém</b>	1	2	0	0	1	1
<b>Setúbal</b>	3	6	3	7	6	6
<b>Viana do Castelo</b>	1	2	0	0	1	1
<b>Vila Real</b>	1	2	0	0	1	1
<b>Viseu</b>	2	4	0	0	2	2
<b>Total de Inquiridos</b>	54	53	41	43	95	100



## **2.4. Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha de dados**

Segundo Morgado (2012), as técnicas e os instrumentos de recolha de dados apresentam extrema importância para o estudo, uma vez que, fazem depender, em parte, o sucesso e a qualidade de qualquer investigação. Por este motivo, estes instrumentos, devem ser “(...) elaborados e utilizados de modo a captar, da forma o mais completa possível, todas as informações inerentes ao(s) fenómeno(s) em estudo, não podendo, por isso, deixar de ter em conta os objetivos visados e o contexto em que se realiza o estudo.” (Morgado, 2012, p. 71)

Para a recolha de dados do presente estudo foi utilizado o inquérito por questionário (consultar anexo nº 1), realizado pelo investigador, de acordo com as questões que se pretendiam averiguar e aprofundar acerca da prática da EA por educadores de infância e professores do 1.º CEB. Este, foi precedido por um pré-teste no qual se realizou o questionário experimental a 3 educadores e a 3 professores para averiguar a perceetibilidade do mesmo e foi sucedido por um plano de questionário (consultar anexo nº 2) onde se descreveram os temas, as variáveis, os objetivos, os itens e a escala de resposta das perguntas do questionário. O preenchimento do pré-teste não suscitou dúvidas pelo que, não foram feitas nenhuma alterações e o questionário final ficou constituído por 40 itens.

Gil (1999) define o inquérito por questionário como sendo uma técnica de investigação que consiste na realização de diversas questões às pessoas, a maior parte das vezes apresentadas por escrito, e que tem como principal objetivo averiguar as suas opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas ou situações vivenciadas.

Apesar de constituir algumas limitações, a utilização do inquérito por questionário possui vantagens bastante atrativas para quem o utiliza, citadas também em Gil (1999) e em Quivy e Campenhoudt (1998). Algumas das vantagens que foram tidas em conta pelo investigador na sua utilização e que o fizeram optar por esta técnica de recolha de dados foi o facto de possibilitar a compreensão de um maior número de pessoas dispersas em diferentes áreas geográficas, a garantia de anonimato dos inquiridos, o privilégio das pessoas escolherem o momento mais conveniente para o responder; e a não exposição dos inquiridos à influência das opiniões e do aspeto pessoal do entrevistado apesar de se ter obrigatoriamente em conta o fator “desejabilidade social”.

Posto isto, os questionários foram obtidos pelo investigador através de grupos do *Facebook* cujos membros eram educadores de infância ou professores do 1.º CEB ou então respondidos por amigos e conhecidos que se encontravam a exercer a profissão. Esta recolha decorreu durante três meses, entre Novembro de 2016 e Janeiro de 2017. O facto de ter sido utilizado a aplicação Formulários do Google facilitou a aquisição e preenchimento de questionários por parte de educadores e professores de todo o país uma vez que, qualquer pessoa que tivesse acesso à hiperligação do questionário poderia preenchê-lo facilmente *online*. No entanto, a maioria das respostas procede de Lisboa e Madeira por serem daí provenientes a maior parte dos conhecidos e amigos do investigador.

No cabeçalho do inquérito consta uma pequena informação para os inquiridos sobre o estudo: uma breve apresentação acerca do percurso académico do investigador, o seu objetivo geral, o destino dos dados recolhidos, o público-alvo, a garantia do anonimato dos inquiridos e um agradecimento pela participação no estudo.

## **2.5. Tratamento e análise de dados**

Segundo Carvalho (2010) os processos de amostragem e de inferência estatística são cruciais quando queremos conhecer a realidade, e são essenciais instrumentos do método científico. Como tal, servem para descrever e compreender as relações entre as diferentes características de uma determinada população de forma a facilitar as nossas tomadas de decisão. Desta forma, pretende-se recolher os dados, apresentá-los, analisá-los e interpretá-los através dos instrumentos que mais se adequem, neste caso através de tabelas de frequência e gráficos de barras e circulares, um tanto elementares na estatística descritiva.

Assim sendo, os itens do questionário foram avaliados categoricamente através de tabelas de frequência absoluta (Fa) e relativa (Fr) e, foram seguidos por gráficos de setores ou circulares como referido, onde se analisam previamente os dados de educadores e professores separadamente e posteriormente em conjunto. A realização de tabelas e de gráficos é justificada principalmente pela vantagem de permitir uma visão de conjunto dos dados onde se podem identificar propriedades como a separação em subgrupos ou heterogeneidade, simetrias ou assimetrias, presença de valores anormalmente altos ou baixos, existência de valores em torno dos quais se concentram

os restantes e uma maior ou menos dispersão dos valores, fatores estes destacados por Carvalho (2010).

Para os dois últimos objetivos em estudo realizaram-se tabelas de contingência para que se pudesse comprovar se, de facto, existe uma associação entre a predisposição pessoal ambiental e a formação académica ou as vivências pessoais de educadores e de professores do 1.º CEB. Fatores estes que, de acordo com Almeida (2002) e Giordan e Souchon (1997), poderão ser limitativos em relação à dita predisposição ambiental pelos docentes. Desta forma, através das tabelas de contingência, poder-se-á constatar a associação entre os “atributos” mencionados, referida pelos autores abordados no quadro de referência teórico analisando e avaliando as percentagens (Fr) em linha, coluna e totais.

Para proceder ao tratamento e análise estatística dos dados, recorreu-se ao *Microsoft Excel* 2016, para que a precisão e o rigor dos resultados pudessem ser mantidos.



### 3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os procedimentos estatísticos utilizados foram escolhidos de acordo com a natureza da informação recolhida em estudo. Sendo estes dados nominais e ordinais optou-se por realizar primeiramente tabelas de frequência e gráficos de barra ou circulares para a análise dos resultados das questões do inquérito.

No que concerne à análise dos resultados do questionário é de salientar que devido a algumas respostas não válidas aquando do preenchimento do mesmo pelos inquiridos, o investigador teve de equacionar e realizar várias alterações em algumas questões tendo em conta a situação em causa para tirar proveito de toda a informação recolhida. Pensa-se que a maior parte destas respostas fossem geradas por uma leitura indevida das questões o que proporcionou respostas inadequadas às mesmas. Algo sobre o que o investigador não pôde ter qualquer tipo de controlo uma vez que o questionário foi realizado *online* e não pessoalmente. Algumas das respostas inválidas que se obtiveram no questionário (consultar anexo nº 1) bem como as resoluções tidas em conta pelo investigador foram:

- Escolha de três ou mais opções em perguntas que eram para escolher no máximo duas opções. (Perguntas: 1, 6, 20, 21.) Neste caso foram contabilizadas apenas as primeiras duas opções aleatoriamente, não seguindo nenhum tipo de critério.

- Escolha de opções relativas à outra valência ao invés de escolher as opções relativas à sua própria valência. (Perguntas 1, 6, 20.) Neste caso foram contabilizadas apenas as opções alusivas à valência do inquirido.

- Escolha de todas as opções ou quase todas as opções da pergunta tendo como última opção (e.g. todas as áreas) e tendo como limite a escolha de duas opções. (Perguntas 1, 6, 20.) Neste caso contabilizou-se apenas a última opção.

- Escolha de apenas uma opção e a não justificação dessa escolha na pergunta seguinte. (7.1; 20.1; 22.1.) Neste caso o investigador acrescentou uma opção aquando da análise do questionário (não respondeu).

- Em caso de escolha da última opção da questão (e.g. todos eles têm a mesma importância), justificação dessa escolha na pergunta seguinte indevidamente. (7.1; 20.1; 22.1.) Neste caso o investigador não contabilizou esta resposta.

- Responder indevidamente à pergunta 18, tendo respondido (sim) na pergunta 17. Neste caso o investigador não contabilizou esta resposta.

- Não responder das perguntas 19 à 23, tendo respondido (sim) na pergunta 17. Neste caso o investigador acrescentou uma opção aquando da análise do questionário em todas essas perguntas (não respondeu).

- Responder indevidamente entre as perguntas 19 e 23, tendo respondido (não) na pergunta 17. Neste caso o investigador não contabilizou nenhuma dessas perguntas.

- Não responder à pergunta 18, tendo respondido (não) na pergunta 17. Neste caso o investigador acrescentou uma opção aquando da análise do questionário (não respondeu).

Desta forma, o investigador pôde tirar proveito de toda a informação disponibilizada em todos os questionários. Posto isto, proceder-se-á então à análise propriamente dita das perguntas cujo pressuposto será a resposta às questões de investigação delineadas no estudo, abaixo apresentadas. Tendo em consideração que, a seguir a cada uma das quatro questões de investigação surgem algumas perguntas do questionário cuja informação visa responder à própria questão de investigação.

### **Q1 - Quais são as perspetivas de educadores de infância e professores do 1.º CEB em relação à prática de uma EA?**

No que diz respeito às perspetivas de educadores de infância e professores do 1.º CEB irão ser demonstrados os valores das percentagens que dizem respeito aos conhecimentos acerca da temática que os docentes possuem, os pressupostos que os mesmos acham em que a EA assenta, que áreas a ela se encontram mais associadas e por que razão o estão, qual o tema mais relevante a nível ambiental e porque motivo o é, e também que papéis se apresentam como mais relevantes numa EA pelos vários intervenientes. Ainda nesta questão do estudo vão ser analisados os valores de importância atribuídos aos vários lugares de sensibilização apresentados, o nível de importância atribuído à EA e a razão dessa atribuição.

### **Qual das seguintes características melhor define o conceito Educação Ambiental?**

Tanto para educadores como para professores, a característica que melhor define o conceito de EA é “Consciente” com 45% de respostas seguida da característica sustentável com 27%. Para os docentes de ambas as valências, aquela que menos define o conceito é “Operacional” com apenas 2% (consultar fig. 30, anexo nº 3).

Nesta pergunta houve uma ligeira tendência para a característica “Consciente” por parte dos docentes que, tem igual importância em relação às demais características de uma EA apresentadas pelo Programa Internacional de Educação Ambiental pela UNESCO referidas no quadro de referência teórico, não havendo assim nenhuma outra característica tida como fundamental na caracterização da EA por parte dos inquiridos.

### **A Educação Ambiental teve a sua origem...**

As opiniões entre os docentes diferem, sendo que os educadores acham que esta se deve à “Preocupação do Homem para com o meio envolvente” com 50% de respostas e os professores acham que se deve ao “Aumento da poluição e às consequências que daí advieram” com 34%. Um dos inquiridos refere ainda outra opção, que a sua origem deve-se ao “reconhecimento da importância do seu próprio habitat” (consultar figs. 31, 32, 33, anexo nº 3).

Mais uma vez todas as hipóteses nesta questão estariam corretas, havendo de igual forma uma propensão para uma das opções por parte dos inquiridos, a “Preocupação do Homem para com o meio envolvente” que, Almeida (2002) o frisa como sendo um forte motivo que efetivamente contribuiu para o surgimento da EA. De acordo com o autor, o constante surgimento de problemas ambientais fez o Homem adotar uma nova postura face à sua tomada de consciência ecológica uma vez que se trata da sua própria sobrevivência.

### **Qual das seguintes datas constituiu o marco mais relevante para a Educação Ambiental no nosso país?**

A data que constituiu o marco mais relevante para EA no nosso país foi a mesma para educadores e professores, “1996 – Criação do Projeto Eco – Escolas” com 37% das respostas seguido da opção “Não tenho conhecimento de nenhuma das datas referidas” com 27% (consultar fig. 36, anexo nº 3).

A falta de conhecimentos dos docentes em relação às datas referidas (cerca de um terço de inquiridos) deve-se sobretudo à falta de informação e de formação em matéria de ambiente. Caso houvesse uma maior adesão e consequente divulgação de informações ambientais por parte de vários movimentos de opinião (e.g. media), poderia existir uma maior divulgação de conhecimentos a nível de eventuais inovações

pedagógicas ligadas à EA. Facto este considerado por Giordan e Souchon (1997) um dos princípios orientadores para uma implementação de uma EpA mais propícia e adequada. Quanto à escolha maioritária da data da criação do Projeto Eco-Escolas pelos docentes, crê-se que este facto deve-se a esta ser uma das datas mais recentes apresentadas e provavelmente aquela que os docentes mais ouvem falar nos seus locais de trabalho por ser a ação educativa ambiental mais divulgada em atividades e projetos dentro das escolas.

**Na sua opinião, refira qual a principal finalidade da EA.**

Referentemente à finalidade da EA as opiniões entre educadores e professores não diferiram muito, sendo que as mais selecionadas foram a “Formação de cidadãos que participem ativa e responsavelmente na resolução de problemas” com 34% das respostas, seguida da “Consciencialização acerca dos problemas ambientais” com 27%. Para os docentes de ambas as valências a finalidade que menos se adequa à EA é a “Contribuição na aquisição de conhecimentos” com apenas 1% das respostas (consultar fig. 39, anexo nº 3).

Qualquer das respostas nos remetem para as finalidades da EA sugeridas por diversos autores (Oliveira, 1992; Mrazek, 1993, citado por Uzzel et al., 1998; Almeida, 2002).

**Que área(s) se encontra(m), na sua opinião, mais associada(s) à E.A. ou qual/ quais a(s) área(s) que se encontra(m) mais propícia(s) para a implementação de atividades ou projetos ligados à EA?**

As áreas que se encontram mais associadas à EA para os educadores de infância são com 47% das respostas, a “Formação Pessoal e Social + Conhecimento do Mundo” seguida de uma não distinção entre as áreas que se associam à EA (opção: “Todas as áreas”), com 26% (consultar fig. 40, anexo nº 3). Os professores, pelo contrário, optam pela não distinção de nenhuma área no relacionamento da EA em primeiro lugar com a opção “Todas as áreas” com 44% das respostas seguida pela área do “Estudo do Meio” com 27% (consultar fig. 41, anexo nº 3).

Desta forma constatarem-se as suposições feitas no ponto 1.2.1. do quadro de referência teórico onde se afirmou que as áreas mais relacionadas com a EA no PE seriam a área da Formação Pessoal e Social e a área do Conhecimento do Mundo e no 1.



° CEB seria o Estudo do Meio. Contudo, vários autores referidos em pontos anteriores relembram a importância da interdisciplinaridade e da transversalidade necessária e que representa e acenta a EA. Autores como Almeida (2007) que defende que a EA não se pode cingir a uma dimensão estreitamente ecológica e que é fundamental aliar várias áreas do saber para aprendizagens significativas ou como Santos et al. (2014) que sugerem que o docente deve fazer uma articulação das diferentes áreas de conteúdo e domínios, partindo ao mesmo tempo dos conhecimentos da criança e da sua curiosidade que lhe é intrínseca para que possa criar momentos de aprendizagem que lhe permita entender aquilo que se passa à sua volta.

**Dos seguintes temas, qual considera mais relevante? Por que motivo considera o tema escolhido mais relevante comparativamente aos demais?**

No que diz respeito ao tema mais relevante na prática de uma EA, a esmagadora maioria dos docentes das duas valências consideraram que “Todos eles têm a sua importância” com 90% das respostas (consultar fig. 44, anexo nº 3). Aqueles que consideraram temas como “4 Rs (Reduzir, Reutilizar, Restaurar, Reciclar) - 5%, “Alterações Climáticas” - 3%, “Biodiversidade - 1% ou outra opção (“Desenvolvimento de competências e atitudes”) - 1% justificaram a sua escolha maioritariamente com a opção “Pela importância que lhe atribuo” com 40% das respostas, seguida da opção “Pela sua abrangência” com 30% (consultar fig. 47, anexo nº 3).

O facto de não ser feita qualquer distinção entre os temas apresentados pela maioria dos docentes é algo aparentemente positivo se, de facto, for verdadeiro tendo em conta que todos os temas escolhidos são relevantes. Estes podem cativar o aluno numa primeira abordagem, suscitando-lhe assim o sentido e tomada de consciência para atuar conforme Giordan e Souchon (1997) o afirmam. Logo, convém dar importância a todos, não descurando nenhum, tendo em consideração o grupo com o qual o docente se encontra a trabalhar. Surpreendentemente, na pergunta seguinte, que consistia na justificação da predileção de um dos temas apresentados, os poucos indivíduos que destacaram apenas um dos temas nessa pergunta, justificaram-se maioritariamente pela importância que os próprios atribuem a esse tema e não propriamente pelo interesse que pode suscitar no grupo, como era esperado. Efetivamente, alguns autores (e.g. Almeida, 2002) referem o facto de alguns docentes preterirem alguns temas devido à inadequação do tema à faixa etária, ou neste caso, pelo interesse que pode representar para o grupo.

**Qual das seguintes opções considera mais relevante no papel da Escola perante uma Educação para o Ambiente?**

Tanto para educadores como para professores o principal papel da escola é o “Impacto na dinâmica familiar em termos da consciencialização ambiental” com 56% das respostas nos docentes das duas valências. Contudo, a opinião dos docentes difere na segunda opção mais escolhida sendo que os educadores optam pela “Abordagem desta temática nas diferentes áreas” com 17% das respostas e os professores optam pela “Criação de Projetos Ambientais” com 22% das respostas (consultar figs. 48, 49, 50, anexo nº 3).

Neste caso, qualquer um dos papéis a desempenhar pela Escola perante uma EpA seria benéfico porém, a maioria dos docentes destacou o “Impacto na dinâmica familiar em termos da consciencialização ambiental” algo também mencionado anteriormente e incontestavelmente apontado por Almeida (2006) e Uzzel et al. (1998).

**Qual das seguintes opções considera mais relevante no papel do Educador/ Professor perante uma EA?**

Em relação ao papel dos docentes na prática de uma EA as opiniões não destoaram entre os inquiridos uma vez que, tanto educadores como professores acharam que o papel mais importante do docente será o de “Promover nos seus alunos uma atitude sensibilizadora em relação ao ambiente” com 61% das respostas, seguida da opção “Adaptação da temática e das atividades à faixa etária com que se encontram a trabalhar” com 33% (consultar fig. 53, anexo nº 3).

Todas as opções apresentadas são relevantes no papel do Educador/ Professor perante uma EA todavia houve uma tendência para a escolha de “Promover nos seus alunos uma atitude sensibilizadora em relação ao ambiente” que, de facto, é algo consignado por vários autores previamente citados.

**Considera que a escola é o melhor lugar para a sensibilização das crianças no âmbito da Educação Ambiental? Classifique de 1 a 6 de acordo com a importância que atribui a cada um destes locais de sensibilização - Escola**

Em relação à escola como lugar para a sensibilização das crianças no âmbito da EA, 92% da totalidade dos inquiridos acha que esta representa o melhor lugar para esta dita sensibilização (consultar fig. 68, anexo nº 3). A maioria dos docentes numa escala

de 1 – 6 representa esta importância escolhendo a opção máxima da escala “6” com 73% seguindo-se a opção “5” com 19% das respostas (consultar fig. 71, anexo nº 3).

A Escola é sem dúvida um dos meios que mais contribui para a sensibilização das crianças no âmbito da EA. Uzzel et al. (1998) enfatizam o papel da escola como sendo um agente ativo na criação de mudança e não um simples motor de transmissão de informação e de valores. Porém, no estudo realizado por Almeida (2006) são apontados alguns autores ligados a causas ambientais que revelam que o que os fez predispor para as causas ambientais não foram as influências e conceitos abordados nas escolas mas sim aqueles que foram transmitidos nas suas infâncias pelos seus familiares.

**Classifique de 1 a 6 de acordo com a importância que atribui a cada um destes locais de sensibilização – Museus ao ar livre ou Ecomuseus; Clubes de jovens ou ATL's; Ecotecas**

No que se refere aos outros locais de sensibilização para uma EA, no caso dos Ecomuseus ou museus ao ar livre, os docentes de ambas as valências representaram a sua importância com “5” o que equivale a 40% das respostas sucedido de “6” com 33% (consultar fig. 74, anexo nº 3). Quanto aos clubes de jovens/ ATL's houve uma tendência por parte dos professores para o “5” com 39% das respostas e por parte dos educadores uma tendência para o “6” com 37% (consultar figs. 75, 76, 77, anexo nº 3). A importância atribuída às ecotecas foi maioritariamente “6” nos docentes das duas valências, com o nível “6” representativo de 41% das respostas. Um dos professores justifica a baixa classificação atribuída devido à falta de tempo para gerir todos os conteúdos a lecionar (consultar fig. 80, anexo nº 3).

Estes três últimos locais de sensibilização das crianças no âmbito da EA apesar de não terem sido mencionados no enquadramento teórico surgiram como sugestão de eventuais locais de sensibilização por Giordan e Souchon (1997) e, evidentemente, terão o seu lugar e importância no papel de consciencialização ambiental, caso contrário, a opinião dos inquiridos não teria sido tão equitativa como foi. Tendo em conta que, mais de 60% dos inquiridos atribuí como nível de importância a estes três lugares de sensibilização o nível 5 ou o nível 6.

**Classifique de 1 a 6 de acordo com a importância que atribui à Educação Ambiental. Justifique a classificação atribuída selecionando uma das opções abaixo.**

De um modo geral, educadores e professores classificaram a importância da EA com “6”, representando 71% das escolhas dos inquiridos numa escala cujo nível 6 é o máximo (consultar fig. 83, anexo nº 3). Esta escolha foi justificada com a opção “É importantíssima na aquisição de conhecimentos e atitudes” com 61% dos votos, seguida da escolha “A consciencialização de pais e alunos é algo muito positivo” com 29% tanto em educadores como em professores (consultar fig. 86, anexo nº 3).

Havendo então esta propensão por parte dos inquiridos em classificar a EA com o nível representativo mais elevado em termos de importância e justificando esta escolha com “É importantíssima na aquisição de conhecimentos e atitudes” ou então com “A consciencialização de pais e alunos é algo muito positivo” não existe nada a contrapor dado que estas justificações são menções daquilo que representa a EA para os vários autores citados ao longo do presente relatório.

**Entre as vantagens/ benefícios que poderão advir de uma abordagem precoce de uma Educação Ambiental escolha aquela que considera mais relevante.**

No que toca às vantagens que poderão advir de uma abordagem precoce de uma EA, as escolhas dos inquiridos das duas valências também se equipararam na medida em que, a vantagem mais escolhida foi que esta “Incentiva a tomada progressiva de consciência ambiental por parte das crianças” com 44%, seguida de “Envolve as crianças em atividades de resolução de problemas e projetos relativos a questões ambientais e/ou globais” com 27% das escolhas (consultar fig. 89, anexo nº 3).

Qualquer uma das vantagens/ benefícios relatados podem advir de uma abordagem precoce numa EA, como referem os vários autores citados no enquadramento teórico, contudo houve uma maior predileção pelas opções que remetiam para a consciencialização e para a tomada de atitudes ou resolução de problemas, no que diz respeito a questões ambientais.

**Q2 - Que fatores podem influenciar a predisposição de educadores e professores do 1.º CEB para uma educação em prol da defesa do ambiente?**

+

**Q4 - Quais as principais dificuldades associadas à prática de uma EA na educação PE e no 1.º CEB.**

No que concerne aos fatores que podem influenciar uma predisposição para a educação ambiental por parte dos docentes, apresenta-se a opinião dos docentes acerca do que mais os motiva, da influência da sua formação, dos materiais relativos a educação ambiental disponíveis na instituição onde exercem a docência e quais as principais dificuldades para implementar a educação ambiental.

**Na sua opinião o que deveria motivar os educadores/ professores para a realização de atividades ambientais? O que o motiva para esta predisposição/preocupação/ sensibilização para as causas ambientais?**

Relativamente ao principal motivo que deveria motivar educadores e professores para a realização de atividades ambientais, tanto educadores como professores acham que deveria ser “Pensar que as mudanças de atitudes poderão ter impacto nas gerações futuras” representando 59% das respostas nos educadores e 46% das respostas nos professores. Todavia, a opinião dos docentes difere na segunda opção mais escolhida, tendo em conta que os educadores acham que o que os deveria motivar seria “Pensar que através da educação ambiental das crianças se podem influenciar os hábitos familiares” com 15% das respostas e os professores acham que “Saber que estão a contribuir para a aquisição de um espírito crítico e argumentativo nos seus alunos” deveria ser aquilo que os devia motivar com 17% dos votos (consultar figs. 54, 55, 56, anexo nº 3). Enquanto nos educadores e professores praticantes de EA aquilo que os motiva verdadeiramente (43% das respostas) é o facto de transmitirem este gosto que possuem pelas questões ambientais aos seus alunos para que eles o passem para os seus familiares e amigos, seguido de 21% a preocupação pelos problemas ambientais que detêm e com 16% o facto de apenas estarem a cumprir os seus papéis de cidadãos conscientes, transmitindo aquilo que receberam outrora. Apenas 4% revela que o que os motiva para esta predisposição é o seu envolvimento pessoal em causas ambientais e 3% acha que este é um tema muito atual e que por isso deve abordá-lo (consultar fig. 114, anexo nº 3).

Todos coincidem na importância da consciencialização ambiental das crianças e na consequente mudança de atitudes, não só pelas crianças como também pelos seus familiares e amigos, inúmeras vezes mencionados pelos autores citados. Não descurando ainda a percentagem alusiva à preocupação pelos problemas ambientais nos inquiridos praticantes que é relativamente significativa e que assume ser um dos principais fundamentos para o surgimento da EA, exposto por Almeida (2002).

**Considera que os seus conhecimentos na área ou a sua formação permitem abordar esta temática sem perder o rigor científico?**

No que diz respeito à formação ambiental dos inquiridos que, pode influenciar a predisposição dos mesmos e ser considerada um “travão” ou dificuldade na prática da EA, tanto educadores como professores afirmaram que os seus conhecimentos na área ou as suas formações permitem abordar esta temática sem a perda de rigor científico, respondendo “Sim” na questão que remete para este assunto equivalendo a 75% dos votos (consultar fig. 59, anexo nº 3).

A percentagem de docentes que revelaram que os seus conhecimentos na área ou que as suas formações não permitiam abordar esta temática sem perder o rigor científico foi muito baixa o que é bastante benéfico mas um pouco questionável. Almeida (2002) alega que a impreparação sentida por docentes em abordagens simplificadas sem comprometer o rigor científico e metodológico acontece mais frequentemente do que aquilo que os docentes têm por hábito afirmar. Já Giordan e Souchon (1997) aponta esta dita insuficiência de formação ambiental como uma substancial dificuldade e entrave aquando da tentativa de implementação de um projeto de cariz ambiental por parte dos docentes.

**Acha que os materiais e recursos bibliográficos existentes alusivos à Educação Ambiental são suficientes na sua escola?**

Referentemente à existência de materiais bibliográficos alusivos à EA nas suas salas de aula os docentes de ambas as valências admitiram a inexistência dos mesmos respondendo “Não” a esta questão, equivalendo a 73% das respostas (consultar fig. 62, anexo nº 3), facto que, decerto, é responsável pela predisposição dos mesmos em relação à prática de uma EA.

O facto de existirem poucos materiais e recursos bibliográficos existentes alusivos à EA nas escolas foi algo abordado na revisão bibliográfica deste estudo, não só ao supracitar Santos et al. (2014) que nos alude à inexistência de materiais nas salas de aula como também quando foi referido Giordan e Souchon (1997) que caracterizou esta insuficiência de materiais e recursos como outro entrave à prática ambiental pelos professores.

**Assinale a maior dificuldade que poderá ser sentida na implementação de atividades ou projetos alusivos à temática ambiental.**

Neste sentido, no seguimento das duas perguntas anteriores, a pergunta que remete realmente para as maiores dificuldades sentidas na implementação de atividades ou projetos alusivos à temática ambiental pelos docentes, os educadores escolheram maioritariamente a “Insuficiência de materiais científicos nas salas de aula” com 26% das respostas seguida da “Difícil gestão do tempo e dos espaços escolares” com 22%. Nos professores, a “Difícil gestão do tempo e dos espaços escolares” foi, pelo contrário, a escolha maioritária dos mesmos com 39% das respostas e a segunda opção mais escolhida a “Insuficiência de materiais científicos nas salas de aula” com 22%. Uma educadora mencionou ainda como dificuldade o facto de ser contratada e estar pouco tempo com cada grupo, de só ter apenas substituições e encontrar muitas escolas onde nem sequer fazem separação de lixo para cada ecoponto, e outra, o facto de não haver cultura suficiente para o diálogo transversal. (consultar figs. 63, 64, 65, anexo nº 3).

Uma das maiores dificuldades mais seleccionadas pelos docentes foi a “Insuficiência de materiais científicos nas salas de aula” que, vai ao encontro do que foi relatado na questão anterior. Quanto à difícil gestão do tempo, esta é uma dificuldade referida por vários autores, como Giordan e Souchon (1997) ou Almeida (2007).

**Q3 - Que tipo de atividades ou estratégias são implementadas por educadores e professores ao longo das suas práticas educativas numa EA?**

Quanto ao tipo de atividades e estratégias desenvolvidas apresenta-se a percentagem de docentes que desenvolvem ou não a EA, com que frequência, que áreas articulam, quais os materiais de apoio mais utilizados e os temas, assim como a razão que os leva a fazer essa seleção.

**Tem por hábito planejar atividades relacionadas com a Educação Ambiental na sua sala? Qual o principal motivo que o leva a não realizar atividades relacionadas com a Educação Ambiental?**

De um modo geral, a maior parte dos inquiridos assumem-se como praticantes de EA, simbolizando 84% dos inquiridos (consultar fig. 92, anexo nº 3). A restante amostra, relativa aos não participantes de EA que representa 16 %, justifica a não realização de atividades relacionadas com a EA pela “Falta de tempo” equivalendo a 40% dos docentes, seguida da insuficiência de formação ambiental com 33%. Foram ainda nomeadas outros motivos como a falta de cultura de diálogo transversal e o facto de não ter turma e de não ser docente titular (consultar fig. 95, anexo nº 3).

Para corroborar as dificuldades apontadas por Giordan e Souchon (1997), Almeida (2002) ou Santos et al. (2014), surgem estes motivos que levam os docentes a não realizarem atividades relacionadas com a EA. Ou seja, esta é uma evidência que as dificuldades sentidas por educadores e professores são consideradas de facto um obstáculo à prática de uma EA.

**Com que frequência realiza atividades relacionadas com a Educação Ambiental na sua sala?**

Os inquiridos praticantes de uma EA têm por hábito realizar atividades relacionadas com a EA nas suas salas “Mensalmente” representando 36% das respostas, “Semanalmente” equivalendo 28%, “Diariamente” correspondendo a 21% e “Anualmente” com apenas 3% das respostas, os restantes inquiridos não responderam à questão (consultar fig. 98, anexo nº 3).

A esporadicidade da realização de atividades relacionadas com a EA pelos docentes nas suas salas de aula foi algo comentado por Raposo (1997), citado no estudo de Almeida (2006) o qual afirmou que as atividades realizadas neste âmbito são dispersas no tempo e no espaço e, regra geral, encontram-se associadas a datas festivas sem que haja qualquer tipo de fio condutor entre as mesmas ou então são feitas de acordo com as necessidades e os interesses passageiros dos educadores e dos professores. Se, com efeito, isso fosse verdade, então a percentagem da frequência de realização das atividades no âmbito da EA pelos docentes “Diariamente” e “Semanalmente” deveria ser inferior a 49%, valor total das duas periodicidades constatado por educadores e professores. Contudo, há uma ausência de 13% de



respostas logo, nunca se ficará a saber se este valor pertenceria aos 49% de praticantes habituais ou aos 38% de praticantes ocasionais. O facto da percentagem de indivíduos que praticam frequentemente atividades relacionadas com a EA nas suas salas ser relativamente alto faz-nos também supor se esta percentagem justifica-se pelo simples facto de realizarem reciclagem de resíduos dentro das salas de aulas, todavia, não passa de uma mera suposição do investigador visto não existirem provas suficientes para comprovar este facto.

**Quando realiza atividades no âmbito da Educação Ambiental que áreas articula habitualmente? Refira o principal motivo que o leva a não realizar uma articulação entre as várias áreas existentes no currículo ou as dificuldades que sente nessa concretização.**

No que se refere às áreas articuladas aquando da prática de uma EA, a maior parte dos educadores (57%) afirmaram que tentavam articular todas as áreas, seguida da articulação entre a área do Conhecimento do Mundo com a área de Formação Pessoal e Social com 19% de respostas. Os professores de 1.º CEB também responderam maioritariamente (55%) que tentavam articular todas as áreas, seguida da articulação das áreas de Estudo do Meio e Português com 16% de escolhas (consultar figs. 99, 100, anexo nº 3). A não articulação entre todas as áreas é justificada tanto por professores como por educadores pela “Falta de tempo” correspondendo a 9% e pela “Falta de recursos” (3%), no entanto, a maior parte (88%) não respondeu a esta questão (consultar fig. 103, anexo nº 3). Crê-se que, dada a percentagem de abstinência de respostas nesta pergunta, a questão não esteja devidamente formulada nem perceptível o suficiente.

Mais de metade dos inquiridos garante que articula ou tenta articular todas as áreas quando realiza atividades no âmbito da EA, o que vai ao encontro da opinião dos vários autores nomeados. Sem embargo, há pelo menos um quarto dos inquiridos de ambas as valências que admitem utilizar apenas uma ou duas áreas quando realizam atividades no âmbito da EA e que, acabam assim, não fazendo uma articulação entre as várias áreas existentes no currículo. O que, do ponto de vista de Almeida (2006) ou Santos et al. (2014), acaba não favorecendo o processo de ensino-aprendizagem nem a criança. Isto significa que algo terá de ser feito para combater esta não articulação das áreas pelos docentes, seja qual for o valor da percentagem representativo, começando por exemplo por colmatar algumas das dificuldades que obstruem esta articulação.

**Que materiais de referência utiliza como suporte da sua prática educativa em relação a atividades e projetos ligados à Educação Ambiental.**

Em relação aos materiais de referência utilizados pelos docentes como suporte das suas práticas educativas em atividades e projetos ligados à EA, 22% dos educadores regem-se apenas pelas OCEPE, 16% pelas OCEPE em conjunto com as Metas de Aprendizagem, outros 16% pelas OCEPE em conjunto com Pesquisas autónomas em bibliotecas e/ou em *websites* e 14% pelas OCEPE em conjunto com o Despertar para a Ciência: Atividades dos 3 aos 6 anos. Os restantes inquiridos regem-se apenas por um dos materiais acima mencionados (consultar fig. 104, anexo nº 3). Já os professores de 1.º CEB têm como principal material de referência o Programa do 1.º Ciclo do ensino Básico representando 16% das escolhas, o Programa do 1.º Ciclo do ensino Básico em conjunto com o Guião de Educação Género e Cidadania para o 1.º Ciclo com 10%, o Programa do 1.º Ciclo do ensino Básico em conjunto com os Guiões didáticos para o ensino experimental das ciências com 10% e ainda também com 10% de escolhas o Guião de Educação Género e Cidadania para o 1.º Ciclo em conjunto com Pesquisas autónomas em bibliotecas e/ ou *websites*. Os restantes inquiridos regem-se apenas por um dos materiais acima mencionados ou então não responderam a esta questão (consultar fig. 105, anexo nº 3).

Os resultados obtidos nesta questão vieram a confirmar o esperado, a falta de bibliografia ou material de referência que suporte a prática educativa relativa a atividades e projetos ligados à EA para os docentes. Tanto educadores como professores referiram sobretudo os materiais orientadores genéricos nas suas práticas educativas em virtude de não haver nenhuma obra atual que os auxilie e que sirva como guião orientador no âmbito da EA, referido no ponto 1.2.5.

**Qual dos seguintes temas ambientais aborda com maior frequência ao longo da sua prática educativa? Por que motivo considera o tema escolhido mais relevante comparativamente aos demais?**

No que toca aos temas mais abordados aquando das suas práticas, a maioria dos inquiridos afirmou com 51% das escolhas que dá importância a todos os temas mencionados, 21 % opta por dar preferência ao tema “4 Rs (Reduzir, Reutilizar, Restaurar, Reciclar)”, 6% ao tema “Poluição (água/ solo/ atmosférica/ sonora/ luminosa)” e 1% às “Alterações climáticas” (consultar fig. 108, anexo nº 3). Os

inquiridos que selecionaram apenas um dos temas apresentados justificaram essa escolha: 21% “Pela sua abrangência”, 7% com “Pela sua atualidade”, 8% com “Pela importância que lhe atribuo”, 8% com “Pelo interesse que suscita no grupo” e outros 8% com “Pela diversidade de atividades que são feitas sobre o tema” (consultar fig. 111, anexo nº 3).

Apesar da elevada percentagem de ausência de resposta (20%), mais de metade dos docentes asseguram dar importância a todos os temas mencionados nas suas práticas educativas porém, existe também uma percentagem relativamente elevada de inquiridos que admitem dar maior importância ao tema 4 Rs. Independentemente que haja uma preferência para abordar o tema dos 4 Rs ou a Poluição como foi referido no quadro de referência teórico, Almeida (2002) preconiza que “(..) qualquer problema ambiental pode ser abordado em diferentes níveis etários, desde que a forma de o tratar se revele adequada ao grau de desenvolvimento cognitivo e socioafetivo das crianças” (Almeida, 2002, p. 47)

Desta forma, importa frisar que a maior parte dos resultados obtidos através das perguntas do questionário realizado a educadores de infância e a professores do 1.º CEB foram ao encontro da opinião de vários autores, antes mencionados que defendem a EA, à exceção de algumas perguntas que geraram algumas dúvidas, as quais foram mencionadas neste mesmo ponto.

Apesar desta ocorrência, o mesmo não se pôde verificar quando se realizaram as tabelas de contingência para comparar as tendências dos praticantes e dos não praticantes de uma EA em função das suas habilitações literárias e das suas vivências pessoais uma vez que, não se verificaram associações entre a predisposição pessoal no envolvimento em atividades relacionadas com a EA e a formação académica nem entre a predisposição pessoal no envolvimento em atividades relacionadas com a EA e as suas vivências pessoais (naturalidade e local de trabalho).

Tabela 9 – Formação académica vs Predisposição pessoal no envolvimento em atividades relacionadas com a EA (Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

	Prática de Educação Ambiental					
	Sim Fa	Fr %	Não Fa	Fr %	Total Fa	Fr %
Bacharelato	10	13	1	7	11	12
Licenciatura em Educação de Infância (4 anos)	29	36	2	13	31	33
Licenciatura em Educação Básica + Mestrado (Educação Pré-Escolar)	5	6	1	7	6	6
Licenciatura em Ensino Primário (4 anos)	16	20	5	33	21	22
Licenciatura em Educação Básica + Mestrado (1.º Ciclo do Ensino Básico)	3	4	0	0	3	3
Licenciatura em Educação Básica + Mestrado (Educação Pré-Escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico)	6	8	3	20	9	9
Licenciatura em Educação Básica + Mestrado (1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico)	0	0	0	0	0	0
Licenciatura + Mestrado + Doutoramento	2	3	0	0	2	2
Outra	9	11	3	20	12	13
Total	80	84	15	16	95	100

Habilidades Literárias

A tabela apresentada remete-nos para a inexistência de associação entre os fatores mencionados uma vez que as percentagens de não participantes de uma EA encontram-se distribuídos pelos vários graus de formação académica de forma quase que idêntica dado o reduzido número de não participantes.

Não obstante este resultado, a formação pessoal de professores e educadores pode ser de facto, um entrave à prática ambiental, algo que foi fundamentado por Giordan e Souchon (1997) que refere esta como sendo uma das grandes dificuldades sentidas pelos docentes. Independentemente da não existência de associação entre estas variáveis pensa-se que, dado os resultados obtidos nas perguntas do questionário esta possa ser mesmo um fator determinante na implementação da EA. Apesar da reduzida percentagem de docentes que admitem não ter conhecimentos suficientes na área ou formação adequada que os permitam abordar a temática ambiental com as suas turmas sem que haja uma perda do rigor científico, a insuficiência de formação na área por parte dos intervenientes aquando da implementação de atividades ou projetos alusivos à temática ambiental aparece como uma das dificuldades cuja percentagem é baixa,

contudo relativamente significativa. Para além de que cerca de um terço dos docentes que não realizam atividades relacionadas com a EA, justificaram este facto através da insuficiência de formação ambiental. Portanto, apesar da inexistência de uma associação entre a formação pessoal e a prática de uma EA, os resultados obtidos no questionário fazem-nos acreditar que este fator pode influenciar a prática e a predisposição ambiental dos docentes.

No que se refere às vivências pessoais dos indivíduos e à sua predisposição para as causas ambientais não existem provas tão claras que sejam suficientes para contrapor a inexistência de associação que se obteve como resultado. Contudo Almeida (2006) defende vivamente, e partilha esta mesma opinião com outros autores, que o contacto dos indivíduos com a natureza desde muito cedo em meios rurais é algo que pode certamente influenciar a predisposição ambiental dos mesmos. Por essa razão, poderíamos estar à espera de uma percentagem de docentes com maior predisposição ambiental oriundos de regiões mais ruralizadas e consequentemente menor predisposição ambiental daqueles que são oriundos de regiões mais urbanas? Ou então, seguindo esta lógica, poderíamos esperar que indivíduos que trabalhem em escolas ou infantários localizados fora das grandes urbanizações tivessem maior predisposição ambiental comparativamente aqueles que trabalham dentro das próprias urbanizações?

A amostra do estudo foi bastante variada no que diz respeito à naturalidade e ao local onde os indivíduos trabalham, contudo, revelou ser insuficiente para fazer uma aprofundada análise. Para que os resultados obtidos pudessem ser significativos o número de participantes das várias regiões deveria ser maior e mais semelhante. Através dos resultados obtidos a comparação mais fidedigna que pode ser feita é comparar as tendências entre Lisboa e a Região Autónoma da Madeira que são os locais de onde provieram a maior parte dos inquiridos. Ao analisar os resultados obtidos (consultar anexo nº 4, tabelas 4, 5, 6, 7, 8, 9) pode-se constatar que em Lisboa de um total de 24 inquiridos provenientes da capital, apenas 6 não praticam EA enquanto que num total de 33 inquiridos provenientes da Região autónoma da Madeira, apenas 4 não praticam EA. Quanto ao local onde trabalham, dos 38 profissionais que se encontram na Região Autónoma da Madeira existem 8 que não praticam EA e dos 17 docentes que trabalham em Lisboa, apenas 3 assumem não praticar EA.

Quer isto dizer que, através de uma simples regra de três simples podemos constatar que os indivíduos naturais da Região Autónoma da Madeira têm uma taxa de

não predisposição ambiental de cerca de 12%, que assume-se inferior à taxa de não predisposição ambiental dos indivíduos naturais de Lisboa que equivale a 25%. Os mesmos resultados contrariam-se em relação aos seus locais de trabalho uma vez que os indivíduos que trabalham na Região Autónoma da Madeira têm uma taxa de não predisposição ambiental igual a 21% que, por sua vez, é superior à taxa de não praticantes de uma EA em indivíduos que trabalham em Lisboa que acenta nos 17%.

Desta maneira, pode-se aceitar a opinião de Almeida (2006) e de autores como Hoyt e Acredolo (1992) ou Palmer (1998) que defendem que a predisposição ambiental dos indivíduos encontra-se relacionada e é influenciada pela vivência em locais naturais enquanto crianças. Neste caso, verifica-se uma menor percentagem de docentes não praticantes de EA na Região Autónoma da Madeira, com mais espaços rurais que Lisboa, embora esta percentagem diga apenas respeito à naturalidade.

Relativamente ao local de trabalho e à possível predisposição para as questões ambientais, o facto de os resultados serem contrários aos anteriores não pode ser refutado porque partiu apenas de uma mera suposição do investigador. No entanto, permite-nos questionar o motivo da percentagem de indivíduos cujo local de trabalho e área de residência de docentes não praticantes de EA ser inferior em Lisboa, comparativamente à Região Autónoma da Madeira e contrariamente aos valores obtidos quanto às suas naturalidades.

#### 4. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de uma EA por parte de educadores de infância e de professores de 1.º CEB é essencial para que possa haver uma dupla tomada de consciência por todos nós, quer no respeito por nós próprios, quer no respeito pelo meio envolvente como tal, não é suficiente falar apenas na temática, é urgente contribuir para uma mudança de atitudes, pois disso dependerá o nosso futuro e o futuro dos jovens que se seguirão. (Oliveira, 1992)

Como qualquer estudo, este não é exceção à regra e, como tal, apresenta uma série de limitações. Uma das limitações é a amostra, constituída em parte por conveniência do investigador com acesso aos contextos de alguns participantes e tendo em conta os recursos materiais/ humanos e tempo que o mesmo disponibilizava, desta forma, poderá refletir características específicas de sujeitos que não são representativos do seu universo.

Como foi referido anteriormente, a amostra representativa neste estudo é bastante variada no que diz respeito à naturalidade e ao local de trabalho dos indivíduos. Todavia, revelou-se insuficiente para uma aprofundada análise por se tratar de um reduzido número de participantes por região. Para que, de facto, se pudesse averiguar a influência que a naturalidade ou que o local de trabalho assumem numa predisposição para a prática ambiental por parte de docentes deveria ser feita uma delimitação a determinadas regiões (e.g. docentes naturais de Lisboa e docentes naturais da Guarda). Só assim, se poderia averiguar as diferenças entre os valores de uma área no litoral comparativamente a uma área do interior, consequentemente mais rural que a primeira.

Uma outra limitação poderá ter sido o conteúdo do questionário que, pela sua natureza, poderá ter causado nos sujeitos algum efeito de “desejabilidade social”, ou seja, pode ter havido uma tendência para os docentes terem respondido da forma considerada mais aceitável em termos sociais, acerca da introdução da educação ambiental na sua prática letiva.

Por fim, uma outra limitação terá sido a própria abrangência da temática. São muitos os temas associados à EA, por isso, torna-se impossível englobá-los a todos num só estudo. Por esse motivo, tornou-se um pouco difícil atingir todos os objetivos definidos para este estudo de maneira integral. Para que tal acontecesse teriam de ser

acrescentadas mais algumas perguntas ao questionário, o que acabaria por levar a que este ficasse mais extenso, moroso e consequentemente menos atrativo na fase de preenchimento por parte dos inquiridos.

Apesar das limitações, com base na análise dos resultados e sem a pretensão de generalizar, foi possível ir ao encontro da finalidade deste estudo e, assim, conhecer as conceções e algumas características do trabalho desenvolvido por um grupo de docentes no âmbito da Educação Ambiental.

Verifica-se que em relação às origens da EA, há dois temas maioritariamente selecionados por educadores e professores, a preocupação do Homem com o meio envolvente e o aumento de poluição e as consequências que daí advieram. Os participantes neste estudo demonstraram pouco conhecimento acerca dos principais marcos históricos da EA. Uma eventual explicação para este acontecimento foi referida por Giordan e Souchon (1997) quando afirmam que existe uma insuficiência de formação ambiental por parte dos intervenientes em projetos com cariz ambiental. De um modo geral, educadores e professores atribuem bastante importância à EA, considerando-a, mesmo, importantíssima para a aquisição de conhecimentos e de atitudes, e na promoção de uma tomada progressiva de consciência ambiental por parte das crianças. Os inquiridos acham que o melhor lugar para ser feita a sensibilização será a escola, contrariamente ao que apurou Almeida (2006); contudo, acham que os outros lugares de sensibilização para uma EA apresentados também têm a sua importância, atribuindo destaque aos ATL's. Estes reconhecem ainda a forte influência que a escola e o professor poderão ter numa EA, na medida em que, a escola poderá contribuir para um forte impacto na dinâmica familiar e o professor na promoção de uma atitude sensibilizadora em relação ao ambiente nos seus alunos. Tanto educadores como professores julgam que o maior propósito da EA será a formação de cidadãos que participem ativa e responsavelmente na resolução de problemas, o que, vai ao encontro daquilo que foi referido por vários autores (e.g. Almeida, 2002). A maioria dos inquiridos não faz nenhuma distinção, nem enfatização de nenhum tema entre aqueles que foram apresentados numa prática de uma EA. Para finalizar, tanto educadores como professores admitem haver uma ligeira predisposição para desenvolver a educação ambiental em certas áreas. No caso do PE a área de Formação Pessoal e Social e a área de Conhecimento do Mundo e, no caso do 1.º CEB, o Estudo do Meio; todavia, nas



suas práticas revelam não fazer distinção entre as mesmas contribuindo assim para uma transversalidade desejada por Almeida (2007).

Acerca dos fatores que podem influenciar a predisposição de educadores e professores do 1.º CEB para uma educação em prol da defesa do ambiente, o principal motivo é o de pensar que as mudanças de atitudes poderão ter impacto nas gerações futuras, como referem Oliveira (1992) e Uzzel et al. (1998). Destaca-se também a transmissão do gosto pelas questões ambientais aos seus alunos e eventualmente aos familiares e amigos das crianças.

Em relação ao tipo de atividades ou estratégias que são implementadas por educadores e professores ao longo das suas práticas educativas no âmbito da EA, destaca-se a referência a uma prática habitual de atividades de educação e sensibilização ambiental. Os educadores referem que se regem maioritariamente pelas OCEPE e os professores de 1.º CEB pelo Programa de 1.º CEB. Os docentes admitem ainda que articulam ou que tentam articular todas as áreas nesta prática, à exceção de uma minoria que admitiu não articular as áreas justificando-se pela falta de tempo. Os participantes garantem também, maioritariamente, que não dão importância a nenhum tema em especial, tentando assim, abordar todos eles em atividades de cariz ambiental.

Quanto às principais dificuldades associadas à prática de uma EA, os participantes no estudo mencionam a falta de materiais em sala de aula, ideia corroborada por Giordan e Souchon (1997) e Santos et al. (2014), embora não especifiquem o tipo de materiais a que se referem. Outra dificuldade relaciona-se com a gestão do tempo e dos espaços escolares, também mencionado por Giordan e Souchon (1997) como sendo uma das principais dificuldades existentes. Os docentes praticantes de uma EA referiram que se regem pelas OCEPE e pelo programa de 1.º CEB que, como foi dito anteriormente, são documentos orientadores para toda a prática educativa, ou seja são demasiado abrangentes e pouco ou nada abordam a prática de uma EA. Crê-se que, no que diz respeito ao 1.º CEB, mais precisamente ao Programa de Estudo do Meio, este não contribua para o desenvolvimento das capacidades investigativas dos alunos, sendo este um dos princípios orientadores para uma EpA. Afonso (2008) citado em Silva (2009) alega que num estudo realizado a vários manuais de Estudo do Meio averiguou-se que durante as atividades científicas várias competências essenciais às crianças não são promovidas ou então são promovidas de forma bastante deficitária, tais como o conhecimento processual, epistemológico e o raciocínio.

Através da revisão da literatura foi possível entender em parte a abrangência do conceito e a transversalidade que define a EA, possibilitando ainda a percepção dos inúmeros benefícios que dela podem advir se for aplicada desde cedo, isto é, nos primeiros anos de escolaridade, como referido por alguns autores (e.g. Almeida, 2002). Tornou-se também possível entender como surgiu, em que objetivos assenta, que finalidades possui, quais os papéis dos intervenientes, que temas e atividades podem ser trabalhadas com as crianças e ainda que dificuldades surgem na tentativa de implementação de uma EA e que materiais de apoio são utilizados para auxiliar esta prática.

Tendo em conta as referências teóricas expostas, os resultados obtidos neste estudo e as limitações que surgiram no mesmo, é possível fazer algumas sugestões em eventuais investigações futuras sobre a implementação da EA nos primeiros anos de escolaridade. Averiguar se, de facto, há alguma influência entre as vivências pessoais e a predisposição para implementar a EA com uma amostra constituída por participantes de duas regiões, poderia ser um bom ponto de partida. Outro estudo poderia ter por objetivo conhecer a opinião dos docentes acerca das características das atividades desenvolvidas no âmbito da EA e que estratégias estão a ser utilizadas pelos docentes, algo que não se conseguiu entender no presente estudo.

Posto isto, importa salientar a necessidade em apostar na formação de professores e educadores ao nível de uma EA para que, de alguma maneira, se possa colmatar essa dificuldade sentida pelos docentes que estão no ativo e contribuir para que aumente o número de docentes com maior sensibilização e formação para as questões ambientais. Será necessário que haja também, uma aposta na criação de materiais alusivos à temática ambiental por parte dos agentes ligados à educação e que, de certa maneira, auxiliem os docentes nesta prática. A gestão do tempo e dos espaços escolares também é algo que poderia ser alterado para tentar colmatar esta dificuldade sentida pelos docentes aquando da tentativa de uma prática ambiental, o que, exigiria, a tomada de certas atitudes por parte das escolas. Desta forma, atenuando estas dificuldades sentidas pelos docentes poderíamos estar a contribuir para uma maior predisposição para as questões ambientais por parte dos mesmos e, por conseguinte, uma maior consciencialização a nível ambiental e, por outro lado, para a promoção e desenvolvimento de competências e mudanças de atitude nos alunos e seus familiares em relação às questões ambientais.

Esta investigação foi desafiante e prazerosa e decerto terá frutos em termos pessoais e profissionais num futuro próximo. Para concluir, interessa ainda referir que sendo este tema tão importante e que diz respeito a todos nós, assume também uma elevada importância para o investigador que, certamente, não irá descurar a EA na sua prática educativa. Cada um de nós deve tomar parte ativa nesta matéria, pois se nada se fizer, nada se irá alterar. Por isso mesmo, é importante termos em mente que a pouco e pouco se podem fazer pequenas mudanças, mudanças essas que podem passar despercebidas no presente, mas que se tornam inimaginavelmente determinantes a longo prazo!



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAE. (2014). *Eco - Escolas*. Obtido a 20 de Abril de 2016. Disponível em Eco - Escolas: <http://ecoescolas.abae.pt/>
- Almeida, A. (2002). *Abordar o Ambiente na Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, A. (2006). Factores de Pré-disposição para o Ambiente: Importância do seu Conhecimento em Educação Ambiental. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, VII(1), 103-127.
- Almeida, A. (2007). Que papel para as Ciências da Natureza em Educação Ambiental? Discussão de ideias a partir de resultados de uma investigação. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 6(3), 522-537.
- APA. (2016). *Agência Portuguesa do Ambiente*. Obtido a 20 de Abril de 2016. Disponível em: <https://www.apambiente.pt/index.php?ref=16&subref=140>
- Batalha, R. M. (2013). *A Educação em Ciências e a Educação Ambiental na Educação Pré-Escolar*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Canadian Council of Ministers of Education. (7 de Outubro de 2016). *The Ontario Curriculum: Elementary*. Obtido a 11 de Outubro de 2016. Disponível em Ontario, Ministry of Education: [https://www.ontario.ca/document/kindergarten-program-2016?\\_ga=1.123533451.1436215342.1476119756](https://www.ontario.ca/document/kindergarten-program-2016?_ga=1.123533451.1436215342.1476119756)
- Cardona, M., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. C. (2015). *Guião de Educação Género e Cidadania: Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Carrega, M. d. (2014). *Contributos para a Educação Ambiental no Pré-Escolar: Promoção de Parcerias Comunitárias no Planeamento de um Projeto de Educação Não-Formal a Implementar no Parque das Conchas e dos Lilases - Lumiar*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa.
- Carvalho, J. (2010). *Estatística*. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.

- Cian, S., Cavagna, S., & Zoccoli, M. A. (2001). *O Desafio de Educar nas Áreas Protegidas*. Lisboa: Instituto de Inovação Ambiental/ Instituto de Promoção Ambiental.
- Cree, J., & McCree, M. (2012). *History of Forest School*. Obtido a 11 de Outubro de 2016. Disponível em Forest School Association - Quality Forest for All: <http://www.forestschoollassociation.org/history-of-forest-school/>
- Cunha, C., Viera, C., Teixeira, F., Raposo, I., & Sobrinho, J. (1999). *A Educação Ambiental na Política Pública de Ambiente - Um Historial e uma Bibliografia de Referência*. Lisboa: Instituto de Promoção Ambiental.
- Gil, A. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (5 ed.). São Paulo: Atlas.
- Giordan, A., & Souchon, C. (1997). *Uma Educação para o Ambiente*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/ Instituto de Promoção Ambiental.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto.
- Oliveira, L. F. (1992). *Educação Ambiental - Guia Prático para Professores, Monitores e Animadores Culturais e de Tempos Livres*. Lisboa: Texto Editora.
- Pelicioni, A. F. (30 de Outubro/ Dezembro de 2006). *Ambientalismo e Educação Ambiental: dos discursos às práticas sociais*. O Mundo da Saúde São Paulo, vol. 4, pp. 532-543.
- Pepper, D. (1993). *Eco - Socialism: From deep ecology to social justice*. London: Routledge.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2 ed.). Lisboa: Gradiva.

- Rodrigues, M. J., & Vieira, R. (2011). Actas do XIV Encontro Nacional de Educação em Ciências: Educação em Ciências para o Trabalho, o Lazer e a Cidadania. *Concepção de Trabalho Experimental de Educadores de Infância e as suas práticas didáctico-pedagógicas* (pp. 89-102). Braga: Universidade do Minho.
- Santos, M. L., Gaspar, M. F., & Santos, S. S. (2014). *A Ciência na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Silva, M. (2009). Materiais Curriculares e Práticas Pedagógicas no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Estudo de Processos de Recontextualização e suas Implicações na Aprendizagem Científica. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa - Instituto de Educação.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Uzzel, D., Fontes, P. J., Jensen, B. B., Vognsen, C., Uhrenholdt, G., Gottesdiener, H., . . . Kofoed, J. (1998). *As Crianças como Agentes de Mudança Ambiental*. Porto: Campo das Letras.





## **Anexos**

## **Anexo 1 - Questionário**

## A Educação Ambiental na Infância

O questionário que se segue visa elaborar a concretização do Relatório final do Mestrado de Ensino em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, no Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC).

Com este estudo pretende-se conhecer a importância atribuída à Educação Ambiental no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como as dificuldades na sua implementação e as conceções de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do Ensino Básico alusivas à Educação Ambiental.

O questionário dirige-se a Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que estejam ou já tenham estado, em atividade profissional, de modo a tornar o mesmo credível e um instrumento de estudo relevante.

Apenas os investigadores responsáveis por este projeto terão acesso aos dados, pelo que as respostas são totalmente confidenciais e anónimas.

Obrigada pela sua colaboração!

\*Obrigatório

### **Sexo \***

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Feminino

☐ Masculino

### **Idade \***

*Marcar apenas uma oval.*

☐ 21 - 30

☐ 31 - 40

☐ 41 - 50

☐ 51 - 60

☐ + 60

**Naturalidade \***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Viana do Castelo
- ☐ Braga
- ☐ Porto
- ☐ Vila Real
- ☐ Bragança
- ☐ Aveiro
- ☐ Viseu
- ☐ Guarda
- ☐ Coimbra
- ☐ Leiria
- ☐ Castelo Branco
- ☐ Lisboa
- ☐ Santarém
- ☐ Portalegre
- ☐ Évora
- ☐ Setúbal
- ☐ Beja
- ☐ Faro
- ☐ Região Autónoma dos Açores
- ☐ Região Autónoma da Madeira

**Profissão Atual \***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Educador de Infância
- ☐ Professor do 1º. Ciclo do Ensino Básico
- ☐ Desempregado (exerci funções como Educador de Infância)
- ☐ Desempregado (exerci funções como Professor do 1º. Ciclo do Ensino Básico)
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

**Habilitações Literárias \***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Bacharelato
- ☐ Licenciatura em Educação de Infância (4 anos)
- ☐ Licenciatura em Ensino Primário (4 anos)
- ☐ Licenciatura em Educação Básica + Mestrado (Educação Pré-Escolar)
- ☐ Licenciatura em Educação Básica + Mestrado (1º. Ciclo do Ensino Básico)
- ☐ Licenciatura em Educação Básica + Mestrado (1º. e 2º. Ciclo do Ensino Básico)
- ☐ Licenciatura em Educação Básica + Mestrado (Educação Pré-Escolar e 1º. ciclo do Ensino Básico)
- ☐ Licenciatura + Mestrado + Doutoramento
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

**Número de anos de serviço \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ < 5
- ☐ 6 - 10
- ☐ 11 - 15
- ☐ 16 - 20
- ☐ 21 - 25
- ☐ > 26

**Instituição onde leciona/ última onde lecionou \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Pública
- ☐ Privada

**Local da Instituição \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Viana do Castelo
- ☐ Braga
- ☐ Porto
- ☐ Vila Real
- ☐ Bragança
- ☐ Aveiro
- ☐ Viseu
- ☐ Guarda
- ☐ Coimbra
- ☐ Leiria
- ☐ Castelo Branco
- ☐ Lisboa
- ☐ Santarém
- ☐ Portalegre
- ☐ Évora
- ☐ Setúbal
- ☐ Beja
- ☐ Faro
- ☐ Região Autónoma dos Açores
- ☐ Região Autónoma da Madeira

**1. A que área(s) disciplinar(es) atribui maior relevância na sua prática educativa? (Escolha no máximo 2 opções!)\***

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Ed. Pré - Escolar - Formação Pessoal e Social
- ☐ Ed. Pré - Escolar - Expressão e Comunicação
- ☐ Ed. Pré - Escolar - Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
- ☐ Ed. Pré - Escolar - Matemática
- ☐ Ed. Pré - Escolar - Conhecimento do Mundo
- ☐ Ed. Pré - Escolar - Tecnologias de Informação e Comunicação
- ☐ 1.º CEB - Português
- ☐ 1.º CEB - Matemática
- ☐ 1.º CEB - Estudo do Meio
- ☐ Ed. Pré - Escolar/ 1 CEB - Todas as áreas

## **Atenção!**

---

Se selecionou a última opção (Ed. Pré-Escolar/ 1 CEB - Todas as áreas) pode avançar para a pergunta 2!

**1.1. Porque motivo valoriza mais essa(s) área(s)? Escolha a opção que mais se identifica.**

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Proporciona(m) formação essencial para os ciclos educativos seguintes
- ☐ Oferece(m) maior diversidade de materiais de apoio
- ☐ Existe um grande leque de atividades relacionadas com essa(s) área(s)
- ☐ Os Encarregados de Educação sugerem que dê maior enfoque nessa(s) área(s)
- ☐ É uma opção minha
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

**2. Qual das seguintes características melhor define o conceito Educação Ambiental? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Equilibrada
- ☐ Sustentável
- ☐ Consciente
- ☐ Participativa
- ☐ Dinâmica
- ☐ Operacional
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

**3. A Educação Ambiental teve a sua origem: (Assinale a opção com que mais se identifica)**  
\*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Preocupação do Homem para com o meio envolvente
- ☐ Preocupação do Homem para consigo próprio
- ☐ Necessidade de alterar hábitos pouco saudáveis
- ☐ Devido à escassez gradual de matérias-primas e de energia
- ☐ Devido ao constante desaparecimento de espécies vegetais e animais
- ☐ Devido ao aumento da poluição e às consequências que daí advieram
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

**4. Qual das seguintes datas constituiu o marco mais relevante para a Educação Ambiental no nosso país? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1972 - Conferência de Estocolmo
- ☐ 1975 - Criação da Secretaria de Estado do Ambiente
- ☐ 1977 - Conferência Internacional de Educação Ambiental realizada em Tbilissi, Geórgia
- ☐ 1987 - Lei de Bases do Ambiente e Lei das Associações de Defesa do Ambiente
- ☐ 1996 - Criação do Projeto Eco-Escolas
- ☐ Não tenho conhecimento de nenhuma das datas referidas
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

**5. Na sua opinião, refira qual a principal finalidade da Educação Ambiental. Entre as opções que lhe são sugeridas escolha aquela com que mais se identifica. \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Contribuição na aquisição de conhecimentos
- ☐ Desenvolvimento de competências e atitudes
- ☐ Formação de cidadãos que participem ativa e responsavelmente na resolução de problemas
- ☐ Consciencialização acerca dos problemas ambientais
- ☐ Atingir o maior número de pessoas para a tão precisa mudança de atitudes e comportamentos
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

**6. Que área(s) se encontra(m), na sua opinião, mais associada à E.A. ou qual/ quais a(s) área(s) que se encontra(m) mais propícia(s) para a implementação de atividades ou projetos ligados à E.A.? (Escolha no máximo 2 opções!)\***

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Ed. Pré - Escolar - Formação Pessoal e Social
- ☐ Ed. Pré - Escolar - Expressão e Comunicação
- ☐ Ed. Pré - Escolar - Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
- ☐ Ed. Pré - Escolar - Matemática
- ☐ Ed. Pré - Escolar - Conhecimento do Mundo
- ☐ Ed. Pré - Escolar - Tecnologias de Informação e Comunicação
- ☐ 1.º CEB - Matemática
- ☐ 1.º CEB - Língua Portuguesa
- ☐ 1.º CEB - Estudo do Meio
- ☐ 1.º CEB - Expressões Artísticas e Físico-Motoras
- ☐ Ed. Pré - Escolar/ 1.º CEB - Todas as áreas

**7. Dos seguintes temas, qual considera mais relevante? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Poluição (água/ solo/ atmosférica/ sonora/ luminosa)
- ☐ Desflorestação
- ☐ Biodiversidade
- ☐ Alterações climáticas
- ☐ 4 R's (Reduzir, Reutilizar, Restaurar, Reciclar)
- ☐ Todos eles têm a sua importância
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

## **Atenção!**

---

Se respondeu a última opção (Todos têm a sua importância) pode avançar para a pergunta 8!

**7.1. Porque motivo considera o tema escolhido mais relevante comparativamente aos demais? Escolha a opção com que mais se identifica.**

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Pela sua atualidade
- ☐ Pela sua abrangência
- ☐ Pela importância que lhe atribuo
- ☐ Pelo interesse que pode suscitar no grupo
- ☐ Pelos diversos recursos disponíveis para a sua abordagem
- ☐ Pela diversidade de atividades que podem ser feitas sobre o tema
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_



**8. Qual das seguintes opções considera mais relevante no papel da Escola perante uma Educação para o Ambiente? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Impacto na dinâmica familiar em termos da consciencialização ambiental
- ☐ Criação de Projetos Ambientais
- ☐ Abertura à comunidade
- ☐ Abordagem desta temática nas diferentes áreas
- ☐ Criação de ações de formação alusivas a ações ambientais para educadores e professores
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

**9. Qual das seguintes opções considera mais relevante no papel do Educador/ Professor perante uma Educação Ambiental \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Abordagens simplificadas sem traição do rigor científico e metodológico
- ☐ Adaptação das temáticas e das atividades à faixa etária com que se encontra a trabalhar
- ☐ Promoção de técnicas de investigação variadas aos alunos
- ☐ Promover nos seus alunos uma atitude sensibilizadora em relação ao ambiente
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

**10. Na sua opinião o que deveria motivar os educadores/ professores para a realização de atividades ambientais? Escolha a opção que mais se identifica. \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Saber que poderão promover atitudes de preservação e conservação da natureza nas crianças
- ☐ Pensar que através da educação ambiental das crianças se podem influenciar os hábitos familiares
- ☐ Pensar que mudança de atitudes poderá ter impacto nas gerações futuras
- ☐ Saber que aquilo que estão a lecionar vai ao encontro dos interesses das crianças
- ☐ Saber que estão a contribuir para a aquisição de um espírito crítico e argumentativo nos seus alunos
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

**11. Considera que os seus conhecimentos na área ou a sua formação permitem abordar esta temática sem perder o rigor científico? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não

**12. Acha que os materiais e recursos bibliográficos existentes alusivos à Educação Ambiental são suficientes na sua escola? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Transição da teoria para a prática
- ☐ Escolha do tema adequado (dada a diversidade de temas existentes)
- ☐ Insuficiência de materiais científicos nas salas de aula
- ☐ Difícil gestão do tempo e dos espaços escolares
- ☐ Insuficiência de formação ambiental dos intervenientes
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

**14.1. Classifique de 1 a 6 de acordo com a importância que atribui a cada um destes locais de sensibilização.**

Sendo que o 1 é o nível mais baixo e o 6 o nível mais elevado.

Marcar apenas uma oval.

1      2      3      4      5      6



Marcar apenas uma oval.

1            2            3            4            5            6



Marcar apenas uma oval.

1      2      3      4      5      6



Marcar apenas uma oval.

1            2            3            4            5            6



**15. Classifique de 1 a 6 de acordo com a importância que atribui à Educação Ambiental. (Sendo que o 1 é o nível mais baixo e o 6 o nível mais elevado) \***

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**15.1. Justifique a classificação atribuída selecionando uma das opções abaixo. \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Acho que há outras áreas educativas mais relevantes que a Educação Ambiental
- ☐ É uma área educativa que não me suscita muito interesse
- ☐ Não há qualquer tipo de investimento neste tipo de educação
- ☐ A consciencialização de pais e alunos é algo muito positivo
- ☐ Acho que é uma área interessante e suscita-me algum interesse poder lecioná-la
- ☐ É importantíssima na aquisição de conhecimentos e atitudes
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

**16. Entre as vantagens/ benefícios que poderão advir de uma abordagem precoce de uma Educação Ambiental escolha aquela que considera mais relevante. \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Promove a aproximação/ melhoramento da relação da criança com o meio.
- ☐ Contribui para a aquisição de um nível operacional de literacia ambiental nas crianças.
- ☐ Envolve as crianças em atividades de resolução de problemas e projetos relativos a questões ambientais e/ou globais.
- ☐ Incentiva a tomada progressiva de consciência ambiental por parte das crianças.
- ☐ Promove a aquisição de conhecimentos e competências próprios das estratégias e atividades de solução de problemas nas crianças.
- ☐ Promove a participação e envolvimento dos pais e famílias na vida escolar.
- ☐ Promove uma melhoria da qualidade do ambiente e saúde escolar.
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

**17. Tem por hábito planear atividades relacionadas com a Educação Ambiental na sua sala? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não

## **Atenção!**

---

Se respondeu que sim, avance para a questão 19!

**18. Qual o principal motivo que o leva a não realizar atividades relacionadas com a Educação Ambiental?**

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Falta de tempo.
- ☐ Desinteresse pessoal.
- ☐ Desinteresse do grupo.
- ☐ Falta de recursos materiais e bibliográficos.
- ☐ Insuficiência de formação ambiental.
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

## **Obrigada pela sua colaboração!**

---

O seu questionário termina aqui. Avance até à questão 23 (sem responder às questões) para submeter o seu questionário!

**19. Com que frequência realiza atividades relacionadas com a Educação Ambiental na sua sala?**

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Anualmente
- ☐ Mensalmente
- ☐ Semanalmente
- ☐ Diariamente (caso esteja a desenvolver um projeto relacionado com o tema, no presente ano letivo)

**20. Quando realiza atividades no âmbito da Educação Ambiental que áreas articula habitualmente? Assinale as áreas escolhendo as opções fornecidas.**

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Ed. Pré-Escolar: Conhecimento do Mundo
- ☐ Ed. Pré-Escolar: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
- ☐ Ed. Pré-Escolar: Matemática
- ☐ Ed. Pré-Escolar: Expressão e Comunicação
- ☐ Ed. Pré-Escolar: Tecnologias de Informação e Comunicação
- ☐ Ed. Pré-Escolar: Formação Pessoal e Social
- ☐ 1.º CEB Matemática
- ☐ 1.º CEB: Português
- ☐ 1.º CEB: Estudo do Meio
- ☐ 1.º CEB: Expressões Artísticas e Físico-Motoras
- ☐ Ed. Pré - Escolar/ 1.º CEB - Artigo ou tento articular todas as áreas

## **Atenção!**

---

Deverá responder à questão 20.1. se assinalou uma só opção. Caso contrário, avance para a questão 21!

**20.1. Refira o principal motivo que o leva a não realizar uma articulação entre as várias áreas existentes no currículo ou as dificuldades que sente nessa concretização.**

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Falta de tempo
- ☐ Desinteresse pessoal
- ☐ Desinteresse do grupo
- ☐ Falta de recursos
- ☐ Falta de incentivos por parte da escola
- ☐ Pouca motivação dos pais pela temática
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

**21. Que materiais de referência utiliza como suporte da sua prática educativa em relação a atividades e projetos ligados à Educação Ambiental? (Identifique apenas as 2 opções que considera mais relevantes!)**

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- ☐ Metas de Aprendizagem para Educação Pré-Escolar
- ☐ Guião de Educação, Género e Cidadania (Pré-Escolar)
- ☐ Despertar para a Ciência: Atividades dos 3 aos 6 anos
- ☐ Programa do 1º. Ciclo do ensino básico
- ☐ Guião de Educação Género e Cidadania para o 1º. Ciclo
- ☐ Guiões didáticos para o ensino experimental das ciências
- ☐ Pesquisas autónomas em bibliotecas e/ou em websites
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

**22. Qual dos seguintes temas ambientais aborda com maior frequência ao longo da sua prática educativa?**

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Poluição (água/ solo/ atmosférica/ sonora/ luminosa)
- ☐ Desflorestação
- ☐ Biodiversidade
- ☐ Alterações climáticas
- ☐ 4 R's (Reduzir, Reutilizar, Restaurar, Reciclar)
- ☐ Dou importância a todos os temas mencionados
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

## **Atenção**

---

Se respondeu a última opção (Dou importância a todos os temas mencionados) pode avançar para a última questão, nº.23!

**22.1. Porque motivo considera o tema escolhido mais relevante comparativamente aos demais? Selecione a opção com que mais se identifica.**

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Pela sua atualidade
- ☐ Pela sua abrangência
- ☐ Pela importância que lhe atribuo
- ☐ Pelo interesse que suscita no grupo
- ☐ Pelos diversos recursos disponíveis para a sua abordagem
- ☐ Pela diversidade de atividades são feitas sobre o tema
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

**23. O que o motiva para esta predisposição/ preocupação/ sensibilização para as causas ambientais? Escolha a opção com que mais se identifica.**

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Este é um tema que se encontra muito atual então penso que devo abordá-lo
- ☐ Preocupação pelos problemas ambientais
- ☐ Envolvimento pessoal em causas ambientais
- ☐ Transmitir este gosto pelas questões ambientais aos meus alunos para que eles o passem para os seus familiares e amigos
- ☐ Simplesmente tento cumprir o meu papel de cidadão consciente, transmitindo aquilo que recebi
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

**Obrigada pela sua colaboração!**


---

O seu questionário termina aqui

*Pare de preencher este formulário.*

**Secção sem título**

Com tecnologia

 Google Forms



## **Anexo 2 – Plano de Questionário**



**Plano de Questionário**

Temas	Variáveis	Objetivos/Hipóteses	Itens	Escala de Resposta
a) Dados Pessoais e Profissionais	V1: Sexo  V2: Idade  V3: Profissão Atual	Obj1: Caracterizar de forma geral a amostra final	Sexo  Idade  Profissão Atual	Feminino; Masculino  21-30; 31-40; 41-50; 51-60; +60  Educador de Infância (EI); Professor do 1.º CEB; Desempregado (exerce funções como EI); Desempregado (exerce funções como professor do 1.º CEB); Outra
	V4: Naturalidade	H1: Há uma associação entre as predisposições ambientais de educadores e professores do 1.º CEB e as suas naturalidades (V4 x V27)	Naturalidade	Viana do Castelo; Braga; Porto; Vila Real; Bragança; Aveiro; Viseu; Guarda; Coimbra; Leiria; Castelo Branco; Lisboa; Santarém; Portalegre; Évora; Setúbal; Beja; Faro; RAA; RAM

	V5: Habilitações Literárias	H2: Há uma associação entre as predisposições ambientais de educadores e professores do 1.º CEB e as suas habilitações literárias (V5 x V27)	Habilitações Literárias	Bacharelato; Licenciatura em Educação de Infância (4 anos); Licenciatura em Ensino Primário (4 anos); Licenciatura em Educação Básica + Mestrado (Educação Pré-Escolar); Licenciatura em Educação Básica + Mestrado (1.º CEB); Licenciatura em Educação Básica + Mestrado (1.º e 2.º CEB); Licenciatura em Educação Básica + Mestrado (Educação Pré-Escolar e 1.º CEB)
	V6: Número de Anos de Serviço		Número de Anos de Serviço	< 5; 6-10; 11-15; 16-20; 21-25; < 26
	V7: Instituição	H4: Há uma associação entre as predisposições ambientais de educadores e professores do 1.º CEB e os seus locais de inserção (V8 x V27)	Instituição onde leciona/ última onde lecionou	Pública; Privada
	V8: Local da Instituição		Local da Instituição	Viana do Castelo; Braga; Porto; Vila Real; Bragança; Aveiro; Viseu; Guarda; Coimbra; Leiria; Castelo Branco; Lisboa; Santarém; Portalegre; Évora; Setúbal; Beja; Faro; RAA; RAM
b) Perceções de Educadores e Professores do 1.º CEB em relação à EA	V9: Definição	Obj2: Compreender as perceções de educadores e professores do 1.º CEB em relação à EA quer em	Qual das seguintes características melhor define o conceito EA?	Equilibrada; Sustentável; Consciente; Participativa; Dinâmica; Operacional; Outra

	V10: Surgimento	relação à temática bem como ao papel dos intervenientes, ao local de sensibilização, aos materiais necessários e tudo o que se encontra relacionado com o tema	<p>Assinale a opção com que mais se identifica</p> <p>A E teve a sua origem: (Assinale a opção com que mais se identifica)</p> <p>Qual das seguintes datas constituiu o marco mais relevante para a EA no nosso país?</p>	<p>Preocupação do Homem para com o meio envolvente; Preocupação do Homem para consigo próprio; Necessidade de alterar hábitos pouco saudáveis; Devido à escassez gradual de matérias primas e de energia; Devido ao constante desaparecimento de espécies vegetais e animais; Devido ao aumento da poluição e às consequências que daí advieram; outra</p> <p>1972 – Conferência de Estocolmo; 1975 – Criação da Secretaria de Estado do Ambiente; 1977 – Conferência Internacional de EA realizada em Tbilissi, Geórgia; 1987 – Lei de Bases do Ambiente e Lei das Associações de Defesa do Ambiente; 1996 – Criação do Projeto Eco-Escolas; Não tenho conhecimento de nenhuma das datas referidas; Outra</p>
	V11: Finalidades		<p>Na sua opinião, refira qual a principal finalidade da EA. Entre as opções que</p>	<p>Contribuição na aquisição de conhecimentos; Desenvolvimento de competências e atitudes; Formação de cidadãos que</p>

			<p>lhe são sugeridas, escolha aquela com que mais se identifica.</p> <p>Que área(s) se encontra(m), na sua opinião, mais associada à EA ou qual/ quais a(s) área(s) que se encontra(m) mais propícia(s) para a implementação de atividades ou projetos ligados à EA? (Escolha no máximo 2 opções!)</p> <p>Dos seguintes temas, qual considera mais relevante? ( Se responder “Todos eles têm a sua importância” pode</p>	<p>participem ativa e responsabilmente na resolução de problemas; Conscencializar acerca dos problemas ambientais; Atingir o maior número de pessoas para a tão precisa mudança de atitudes e comportamentos; Outra</p> <p>Ed. Pré-Escolar: Formação Pessoal e Social; Ed. Pré-Escolar: Expressão e Comunicação; Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Ed. Pré-Escolar: Matemática; Ed. Pré-Escolar: Conhecimento do Mundo; Ed. Pré-Escolar: Tecnologias de Informação e Comunicação; 1º. CEB: Matemática; 1º. CEB: Língua Portuguesa; 1º. CEB: Estudo do Meio; 1.º CEB: Expressões Artísticas e Físico-Motoras; Ed. Pré-Escolar/ 1º. CEB: Todas as áreas</p> <p>Poluição (água/ solo/ atmosférica/ sonora/ luminosa); Desflorestação; Biodiversidade; Alterações climáticas; 4 R's (Reduzir, Reutilizar, Restaurar, Reciclar); Todos eles têm a sua importância; Outra</p>
	V12: Áreas com maior ênfase			
	V13: Temas com maior relevância			

	V14: Papel dos intervenientes		<p>avançar para a pergunta 8)</p> <p>Porque motivo considera o tema escolhido mais relevante comparativamente aos demais? Escolha a opção com que mais se identifica.</p> <p>Qual das seguintes opções considera mais relevante no papel da Escola perante uma EA?</p> <p>Qual das seguintes opções considera mais relevante no papel do Educador/ Professor perante uma EA?</p>	<p>Pela sua atualidade; Pela sua abrangência; Pela importância que lhe atribuo; Pelo interesse que pode suscitar no grupo; Pelos diversos recursos disponíveis para a sua abordagem; Pela diversidade de atividades que podem ser feitas sobre o tema; Outra</p> <p>Impacto na dinâmica familiar em termos da consciencialização ambiental; Criação de projetos ambientais; Abertura à comunidade; Abordagem desta temática nas diferentes áreas; Criação de ações de formação alusivas a ações ambientais para educadores e professores; Outra</p> <p>Abordagens simplificadas sem traição do rigor científico e metodológico; Adaptação das temáticas e das atividades à faixa etária com que se encontra a trabalhar; Promoção de técnicas de investigação variadas aos alunos; Promover nos seus alunos uma atitude sensibilizadora em relação ao ambiente; Outra</p>
--	-------------------------------	--	--	---

	V15: Origem do interesse pela área		Na sua opinião o que deveria motivar os educadores/ professores para a realização de atividades ambientais? Escolha a opção que mais se identifica.	Saber que poderão promover atitudes de preservação e conservação da natureza nas crianças; Pensar que através da EA das crianças se podem influenciar os hábitos familiares; Pensar que a mudança de atitudes poderá ter impacto nas gerações futuras; Saber que aquilo que estão a lecionar vai ao encontro dos interesses das crianças; Saber que estão a contribuir para a aquisição de um espírito crítico e argumentativo nos seus alunos; Outra
	V16: Forma de abordagem		Considera que os seus conhecimentos na área ou a sua formação permitem abordar esta temática sem perder o rigor científico?	Sim; Não
	V17: Materiais referenciais de apoio		Acha que os materiais e recursos bibliográficos existentes alusivos à EA são suficientes na sua escola?	Sim; Não

	V18: Dificuldades de implementação	Obj3: Averiguar quais são as dificuldades que podem ser sentidas por educadores e professores do 1.º CEB	Assinale a maior dificuldade que poderá ser sentida na implementação de atividades ou projetos alusivos à temática ambiental.	Transição da teoria para a prática; Escolha do tema adequado (dada a diversidade de temas existentes); Insuficiência de materiais científicos nas salas de aula; Dificil gestão do tempo e dos espaços escolares; Insuficiência de formação ambiental dos intervenientes; Outra
	V19: Local de sensibilização		Considera que a Escola é o melhor lugar para a sensibilização das crianças no âmbito da EA?	Sim; Não
			Classifique de 1 a 6 de acordo com a importância que atribui a cada um destes locais de sensibilização. (sendo que 1 é o nível mais baixo e 6 o nível mais elevado)	
			Escola	1; 2; 3; 4; 5; 6
			Museus ao ar livre ou Ecomuseus	1; 2; 3; 4; 5; 6

			Clubes de jovens/ ATL'S	1; 2; 3; 4; 5; 6
			Ecotecas	1; 2; 3; 4; 5; 6
	V20: Importância	Obj4: Verificar a importância dada pelos educadores e professores do 1.º CEB à EA	Classifique de 1 a 6 de acordo com a importância que atribui à EA. (sendo que 1 é o nível mais baixo e 6 o nível mais elevado)	1; 2; 3; 4; 5; 6
			Justifique a classificação atribuída selecionando uma das opções abaixo.	Acho que há outras áreas educativas mais relevantes do que a EA; É uma área educativa que não me suscita muito interesse; Não há qualquer tipo de investimento neste tipo de educação; A consciencialização de pais e alunos é algo muito positivo; Acho que é uma área interessante e suscita-me algum interesse poder lecioná-la; É importantíssima na aquisição de conhecimentos e atitudes; Outra
	V21: Vantagens de uma abordagem precoce	Obj5: Determinar as vantagens que poderão	Entre as seguintes vantagens/ benefícios	Promove a aproximação/ melhoria da relação da



		advir da abordagem deste tema precocemente	que poderão advir de uma abordagem precoce de uma EA, escolha aquela que considera ser a mais relevante.	criança com o meio; Contribui para a aquisição de um nível operacional de literacia ambiental nas crianças; Envolve as crianças em atitudes de resolução de problemas e projetos relativos a questões ambientais e/ ou globais; Incentiva a tomada progressiva de consciência ambiental por parte das crianças; Promove a aquisição de conhecimentos e competências próprios das estratégias e atividades de solução de problemas nas crianças; Promove a participação e envolvimento dos pais e famílias na vida escolar; Promove uma melhoria da qualidade do ambiente e saúde escolar; Outra
c) Tipos de Atividades realizadas por Educadores e Professores do 1.º CEB	V22: Prática de atividades e/ou projetos relacionados com o tema	Obj6: Caracterizar os tipos de atividades realizadas  Obj7: Identificar os principais motivos para a baixa execução ou inexecução de atividades relacionadas com a EA	Tem por hábito planejar atividades relacionadas com a EA? ( Se respondeu “Sim” pode avançar para a pergunta 24)  Qual o principal motivo que o leva a não realizar atividades	Sim; Não   Falta de tempo; Desinteresse pessoal; Desinteresse do grupo; Falta de recursos materiais e

	<p>V23: Frequência das atividades</p> <p>V24: Áreas articuladas ao longo da prática</p>	<p>relacionadas com a EA? (Caso não tenha por hábito praticar EA na sua sala, o seu questionário termina aqui)</p> <p>Com que frequência realiza atividades relacionadas com a EA na sua sala?</p> <p>Quando realiza atividades no âmbito da EA que áreas articula habitualmente? Assinale as áreas escolhendo as áreas escolhendo as opções fornecidas.</p> <p>(Deverá responder à questão 20.1. se escolheu a última opção “Ed. Pré-Escolar/ 1º. CEB: Não articulo várias áreas, suporto-me apenas</p>	<p>bibliográficos; Insuficiência de formação ambiental; Outra</p> <p>Anualmente; Mensalmente; Semanalmente; Diariamente (caso esteja a desenvolver um projeto relacionado com o tema, no presente ano letivo)</p> <p>Ed. Pré-Escolar: Conhecimento do Mundo; Ed. Pré-Escolar: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Ed. Pré-Escolar: Matemática; Ed. Pré-Escolar: Expressão e Comunicação; Ed. Pré-Escolar: Formação Pessoal e Social; 1º. CEB: Matemática; 1º. CEB: Português; 1º. CEB: Estudo do Meio; 1º. CEB: Expressões Artísticas e Físico Motoras; Ed. Pré-Escolar/ 1º. CEB: Artigo ou tento articular todas as áreas; Ed. Pré-Escolar/ 1º. CEB: Não articulo várias áreas, suporto-me apenas numa</p>
--	---	--	---

	V25: Materiais referenciais utilizados como suporte		<p>numa”. Caso contrário, avance para a questão 21)</p> <p>Refira o principal motivo que o leva a não realizar uma articulação entre as várias áreas existentes no currículo ou as dificuldades que sente nessa concretização.</p> <p>Que materiais de referência utiliza como suporte da sua prática educativa em relação a atividades e projetos ligados à EA? (Identifique apenas as 2 opções que considera mais relevantes!)</p>	<p>Falta de tempo; Desinteresse pessoal; Desinteresse do grupo cooperante; Falta de recursos; Falta de incentivos por parte da escola; Pouca motivação dos pais pela temática; Outra</p> <p>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar; Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar; Guião de Educação, Género e Cidadania (Pré-Escolar); Despertar para a Ciência: Atividades dos 3 aos 6 anos; Programa do 1º. Ciclo do Ensino Básico; Guião de Educação, Género e Cidadania para o 1º. Ciclo; Guiões didáticos para o Ensino Experimental das Ciências; Pesquisas autónomas em bibliotecas e/ou em websites; Outra</p>
--	---	--	--	---

	V26: Preferência do tema		<p>Qual dos seguintes temas ambientais aborda com maior frequência ao longo da sua prática educativa?</p> <p>(Se respondeu a última opção “Dou importância a todos os temas mencionados” pode avançar para a última questão, nº23)</p> <p>Porque motivo considera o tema escolhido mais relevante comparativamente aos demais? Selecione a opção com que mais se identifica.</p>	<p>Poluição (água/ solo/ atmosférica/ sonora/ luminosa); Desflorestação; Biodiversidade; Alterações Climáticas; 4 R's (reduzir, reutilizar, restaurar, reciclar); Dou importância a todos os temas mencionados; Outra</p> <p>Pela sua atualidade; Pela sua abrangência; Pela importância que lhe atribuo; Pelo interesse que suscita no grupo; Pelos diversos recursos disponíveis para a sua abordagem; Pela diversidade de atividades que podem ser feitas sobre o tema; Outra</p>
d) Predisposição de Educadores e Professores de 1.º CEB para a prática deste tema	V27: Motivo da predisposição	Obj8: Averiguar os principais motivos que fazem predispor educadores e professores do 1.º CEB para a EA	O que o motiva para esta predisposição/ preocupação/ sensibilização para com as causas ambientais? Escolha a	Este é um problema que se encontra muito atual então penso que devo abordá-lo; Preocupação pelos problemas ambientais; Envolvimento pessoal em causas ambientais; Transmitir este gosto pelas questões ambientais aos

			opção com que mais se identifica.	meus alunos para que eles o passem para os seus familiares e amigos; Simplesmente tento cumprir o meu papel de cidadão consciente, transmitindo aquilo que me foi transmitido; Outra
--	--	--	-----------------------------------	--

### **Anexo 3 - Análise dos Questionários (Tabelas de Frequência e Gráficos)**

## Análise dos Questionários

Sexo	Educadores de Infância Fa	Fr %	Professores do 1.º CEB Fa	Fr %	Total de Inquiridos Fa	Fr %
Feminino	52	96	36	88	88	93
Masculino	2	4	5	12	7	7
<b>Total de Inquiridos</b>	<b>54</b>	<b>57</b>	<b>41</b>	<b>43</b>	<b>95</b>	<b>100</b>

Tabela 1 – Sexo dos Inquiridos

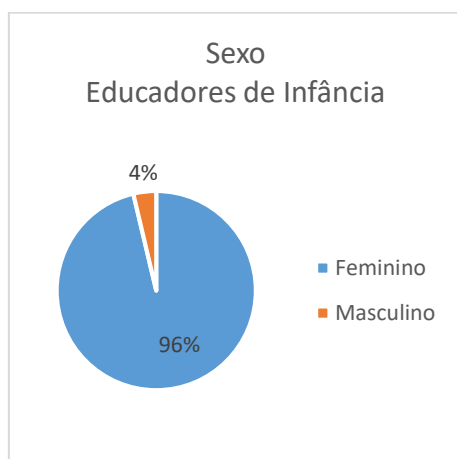


Fig. 1 – Sexo dos Inquiridos  
(Educadores de Infância)

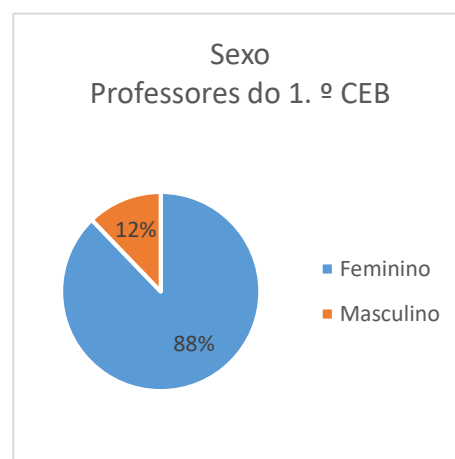


Fig. 2 – Sexo dos Inquiridos  
(Professores do 1.º CEB)

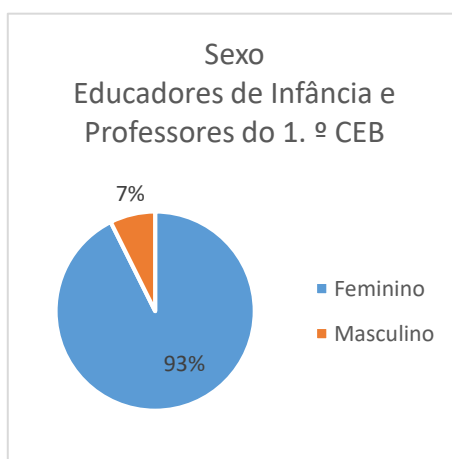


Fig. 3 – Sexo dos Inquiridos  
(Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

Idade	Educadores de Infância Fa	Fr %	Professores do 1.º CEB Fa	Fr %	Total de Inquiridos Fa	Fr %
21 - 30	12	22	3	7	15	16
31 - 40	20	37	15	37	35	37
41 - 50	14	26	10	24	24	25
51 - 60	8	15	9	22	17	18
60+	0	0	4	10	4	4
<b>Total de Inquiridos</b>	<b>54</b>	<b>57</b>	<b>41</b>	<b>43</b>	<b>95</b>	<b>100</b>

Tabela 2 – Idade dos Inquiridos

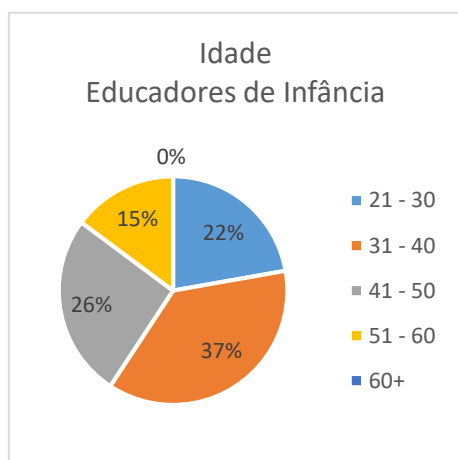


Fig. 4 – Idade dos Inquiridos  
(Educadores de Infância)

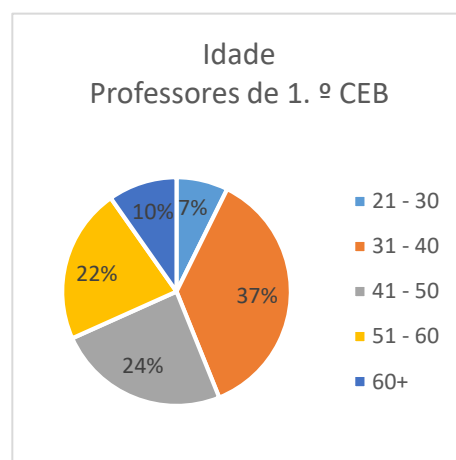


Fig. 5 – Idade dos Inquiridos  
(Professores do 1.º CEB)

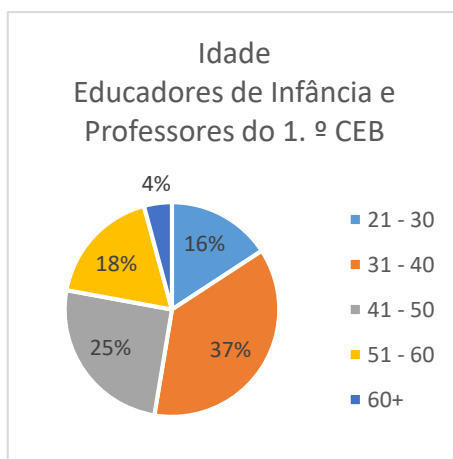


Fig. 6 – Idade dos Inquiridos  
(Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)



Naturalidade	Educadores de Infância		Professores do 1.º CEB		Total de Inquiridos	
	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr
Aveiro	4	7	1	2	5	5
Beja	0	0	0	0	0	0
Braga	0	0	1	2	1	1
Bragança	1	2	0	0	1	1
Castelo Branco	0	0	0	0	0	0
Coimbra	7	13	2	5	9	9
Évora	2	4	2	5	4	4
Faro	2	4	0	0	2	2
Guarda	0	0	2	5	2	2
Leiria	1	2	0	0	1	1
Lisboa	17	31	7	17	24	25
Portalegre	0	0	1	2	1	1
Porto	1	2	1	2	2	2
Região Autónoma da Madeira	12	22	21	51	33	35
Região Autónoma dos Açores	1	2	0	0	1	1
Santarém	1	2	0	0	1	1
Setúbal	1	2	1	2	2	2
Viana do Castelo	1	2	0	0	1	1
Vila Real	1	2	0	0	1	1
Viseu	2	4	2	5	4	4
<b>Total de Inquiridos</b>	<b>54</b>	<b>57</b>	<b>41</b>	<b>43</b>	<b>95</b>	<b>100</b>

Tabela 3 – Naturalidade dos Inquiridos

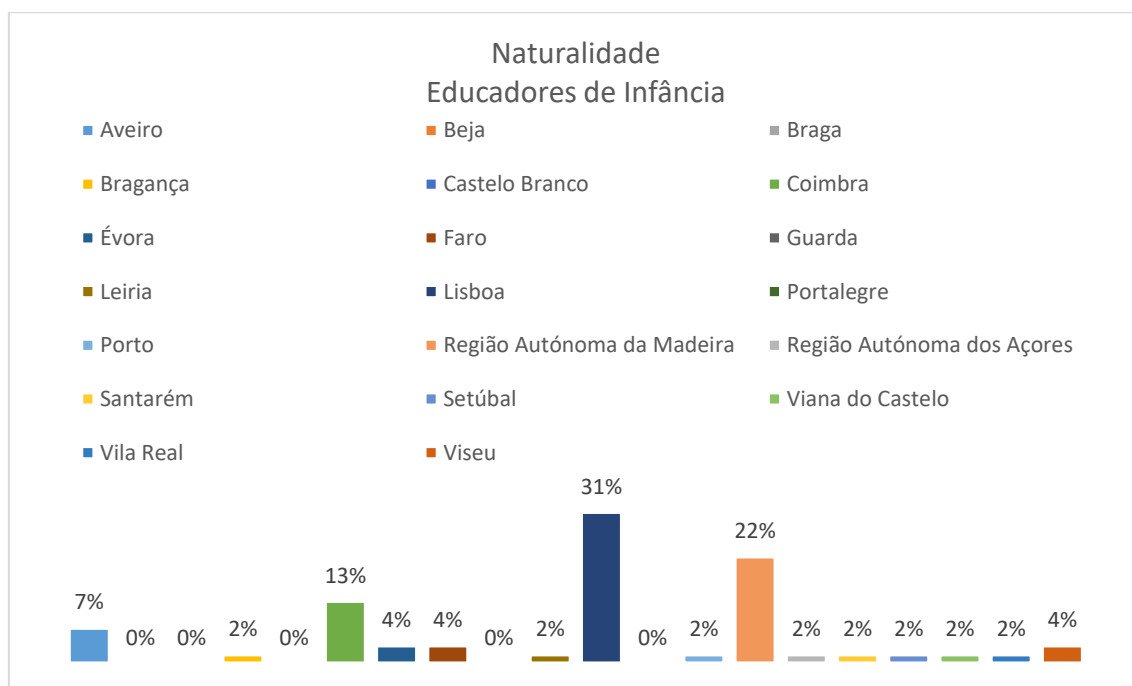


Fig. 7 – Naturalidade dos Inquiridos (Educadores de Infância)

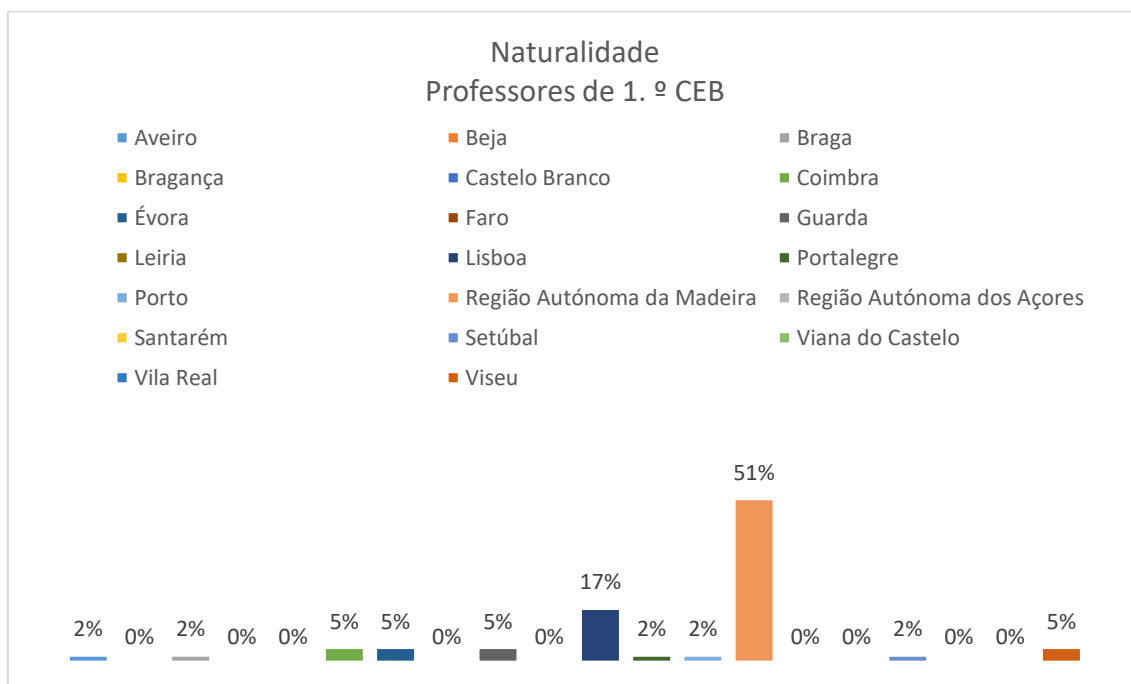


Fig. 8 – Naturalidade dos Inquiridos (Professores do 1.º CEB)

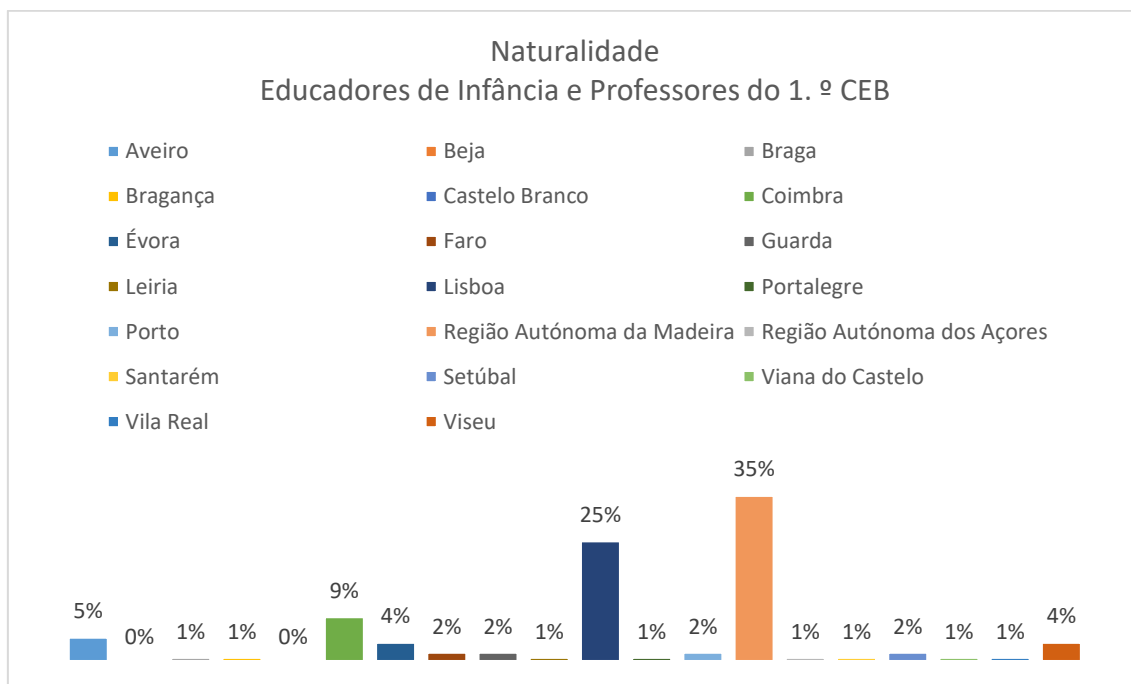


Fig. 9 – Naturalidade dos Inquiridos (Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

<b>Profissão Atual</b>	<b>Educadores de Infância Fa</b>	<b>Fr %</b>
<b>Educador de Infância</b>	49	91
<b>Reformado (exerci funções como Educador de Infância)</b>	0	0
<b>Desempregado (exerci funções como Educador de Infância)</b>	4	7
<b>Outra</b>	1	2
<b>Total Educadores de Infância</b>	54	57
	<b>Professores do 1.º CEB Fa</b>	<b>Fr %</b>
<b>Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico</b>	36	88
<b>Reformado (exerci funções como Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico)</b>	4	10
<b>Desempregado (exerci funções como Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico)</b>	0	0
<b>Outra</b>	1	2
<b>Total Professores do 1.º CEB</b>	41	43

Tabela 4 – Profissão Atual dos Inquiridos

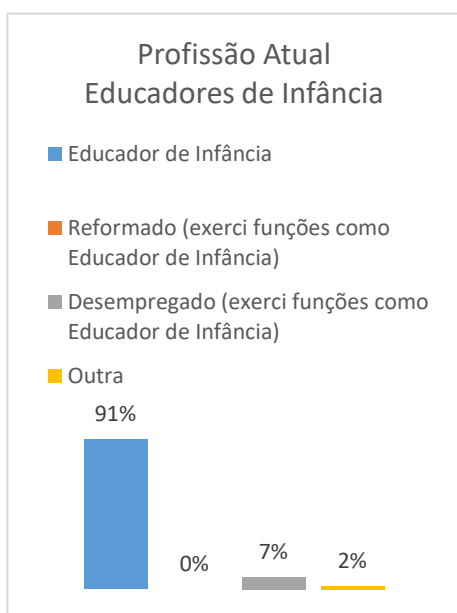


Fig. 10 – Profissão Atual dos Inquiridos  
(Educadores de Infância)

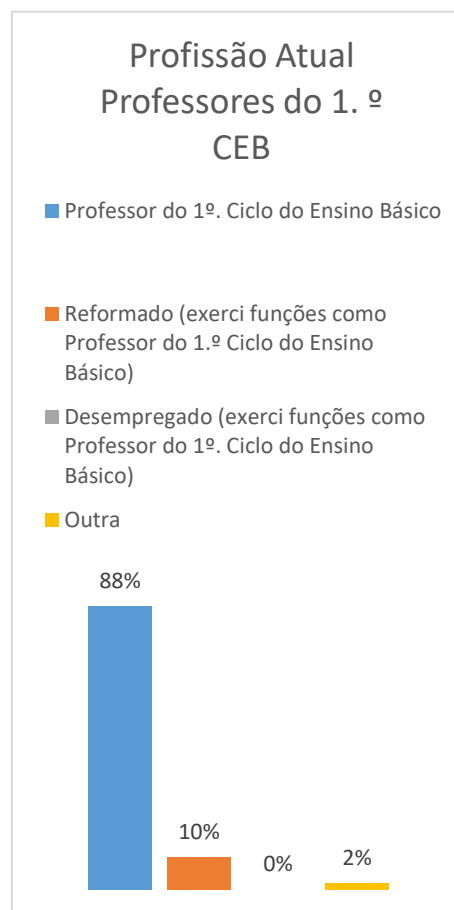


Fig. 11 – Profissão Atual dos Inquiridos  
(Professores do 1.º CEB)

<b>Habilitações Literárias</b>	<b>Educadores de Infância Fa</b>	<b>Fr %</b>
<b>Bacharelato</b>	3	6
<b>Licenciatura em Educação de Infância (4 anos)</b>	31	57
<b>Licenciatura em Educação Básica + Mestrado (Educação Pré-Escolar)</b>	6	11
<b>Licenciatura em Educação Básica + Mestrado (Educação Pré-Escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico)</b>	6	11
<b>Licenciatura + Mestrado + Doutoramento</b>	1	2
<b>Outra</b>	7	13
<b>Total Educadores de Infância</b>	54	57
	<b>Professores do 1.º CEB Fa</b>	<b>Fr %</b>
<b>Bacharelato</b>	8	20
<b>Licenciatura em Ensino Primário (4 anos)</b>	21	51
<b>Licenciatura em Educação Básica + Mestrado (1.º Ciclo do Ensino Básico)</b>	3	7
<b>Licenciatura em Educação Básica + Mestrado (Educação Pré-Escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico)</b>	3	7
<b>Licenciatura em Educação Básica + Mestrado (1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico)</b>	0	0
<b>Licenciatura + Mestrado + Doutoramento</b>	1	2
<b>Outra</b>	5	12
<b>Total Professores do 1.º CEB</b>	41	43

Tabela 5 – Habilitações Literárias dos Inquiridos

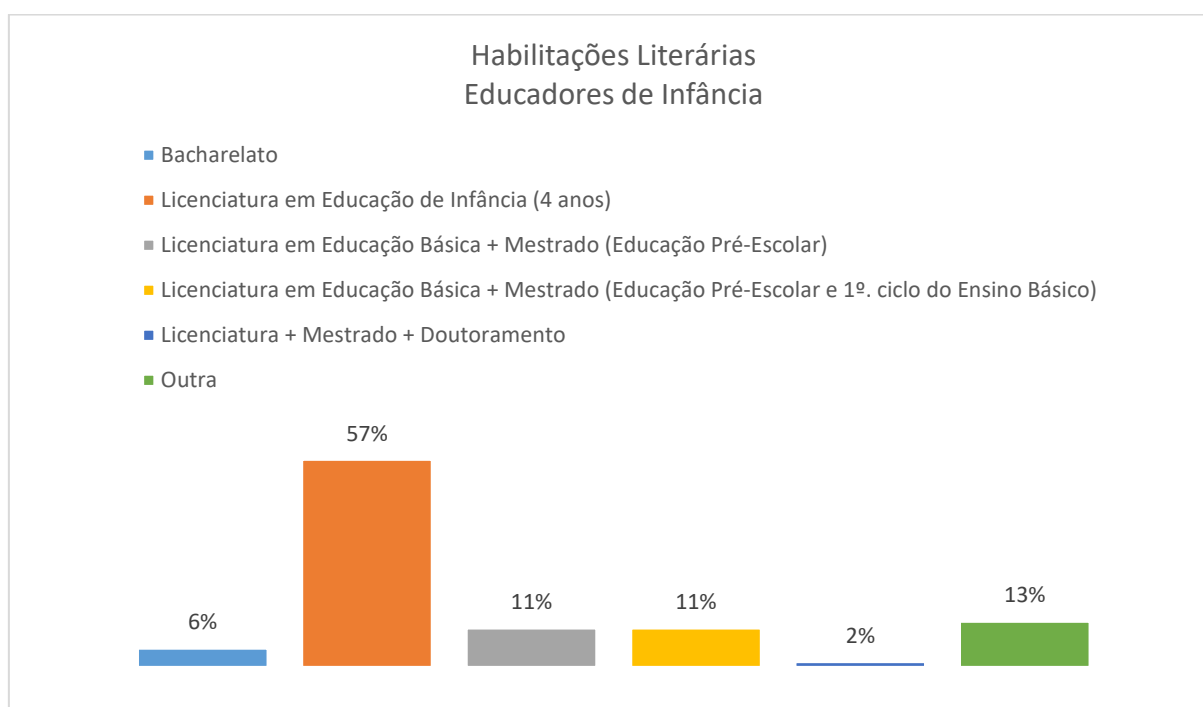


Fig. 12 – Habilitações Literárias dos Inquiridos (Educadores de Infância)

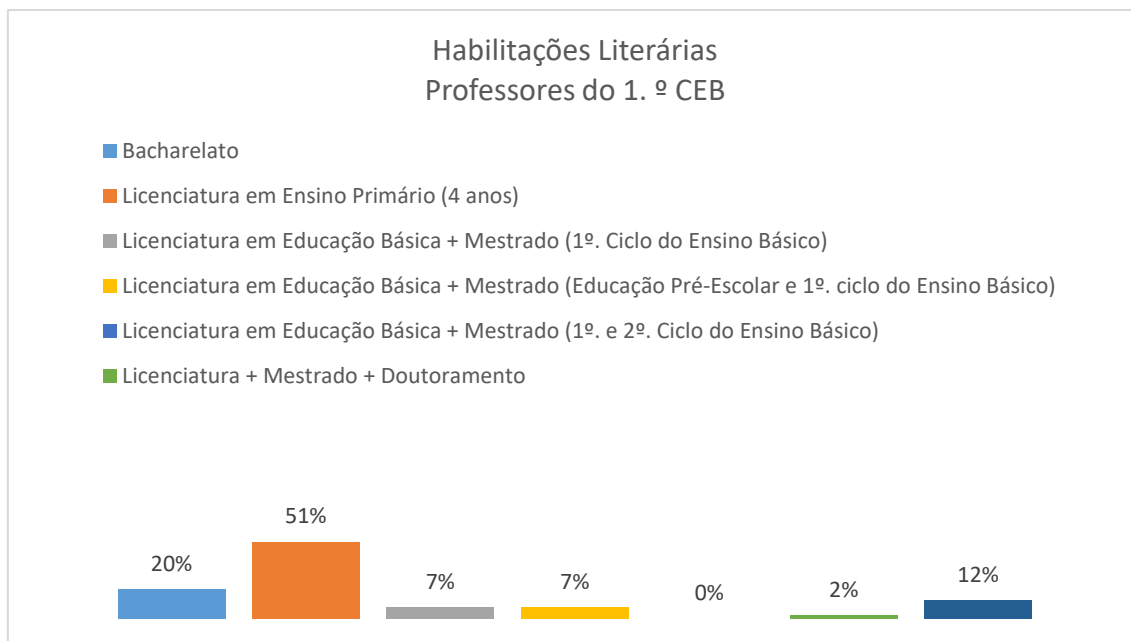


Fig. 13 – Habilitações Literárias dos Inquiridos (Professores do 1.º CEB)

Anos de Serviço	Educadores de Infância Fa	Fr %	Professores do 1.º CEB Fa	Fr %	Total de Inquiridos Fa	Fr %
5 -	14	26	3	7	17	18
6 - 10	8	15	4	10	12	13
11 - 15	12	22	9	22	21	22
16 - 20	5	9	10	24	15	16
21 - 25	5	9	0	0	5	5
26 +	10	19	15	37	25	26
<b>Total de Inquiridos</b>	<b>54</b>	<b>57</b>	<b>41</b>	<b>43</b>	<b>95</b>	<b>100</b>

Tabela 6 – Anos de Serviço dos Inquiridos

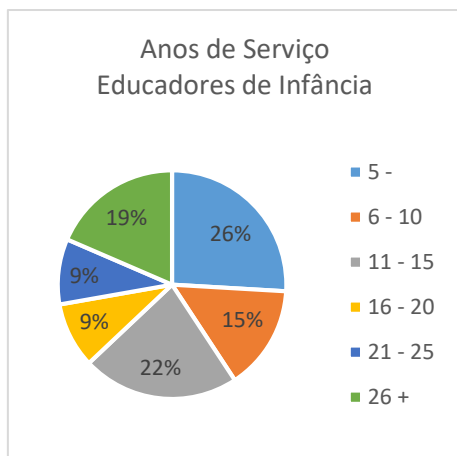


Fig. 14 – Anos de Serviço dos Inquiridos  
(Educadores de Infância)

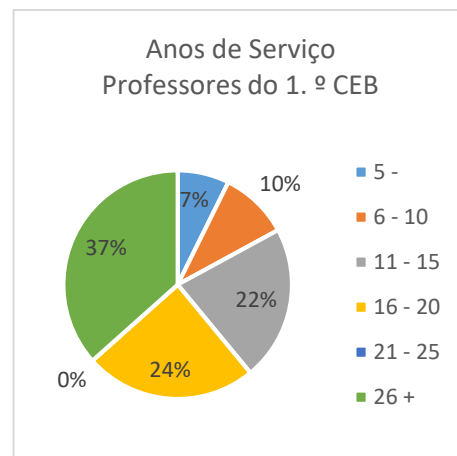


Fig. 15 – Anos de Serviço dos Inquiridos  
(Professores do 1.º CEB)

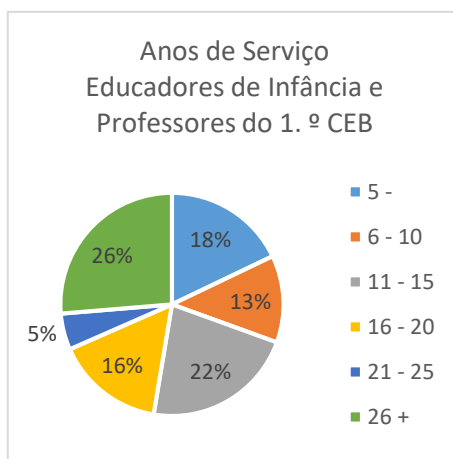


Fig. 16 – Anos de Serviço dos Inquiridos  
(Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

Instituição	Educadores de Infância Fa	Fr %	Professores do 1.º CEB Fa	Fr %	Total de Inquiridos Fa	Fr %
Privada	32	59	6	15	38	40
Pública	22	41	35	85	57	60
Total de Inquiridos	54	57	41	43	95	100

Tabela 7 – Tipo de Instituição em que os Inquiridos lecionam ou última em que lecionaram

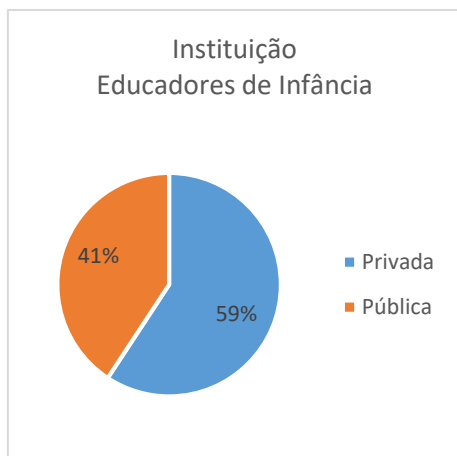


Fig. 17 – Instituição dos Inquiridos  
(Educadores de Infância)

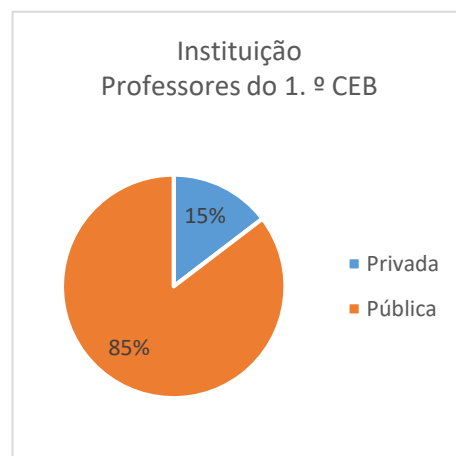


Fig. 18 – Instituição dos Inquiridos  
(Professores do 1.º CEB)

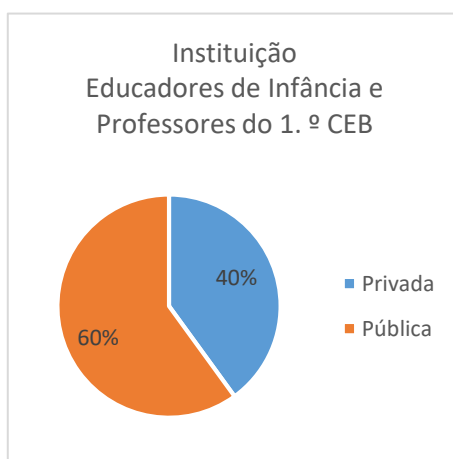


Fig. 19 – Instituição dos Inquiridos  
(Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

<b>Localidade</b>	<b>Educadores de Infância Fa</b>	<b>Fr %</b>	<b>Professores do 1.º CEB Fa</b>	<b>Fr %</b>	<b>Total de Inquiridos Fa</b>	<b>Fr %</b>
<b>Aveiro</b>	4	7	0	0	4	4
<b>Beja</b>	0	0	0	0	0	0
<b>Braga</b>	0	0	0	0	0	0
<b>Bragança</b>	0	0	0	0	0	0
<b>Castelo Branco</b>	0	0	0	0	0	0
<b>Coimbra</b>	8	15	2	5	10	11
<b>Évora</b>	1	2	0	0	1	1
<b>Faro</b>	4	7	1	2	5	5
<b>Guarda</b>	0	0	0	0	0	0
<b>Leiria</b>	1	2	1	2	2	2
<b>Lisboa</b>	13	24	4	10	17	18
<b>Portalegre</b>	1	2	2	5	3	3
<b>Porto</b>	2	4	0	0	2	2
<b>Região Autónoma da Madeira</b>	10	19	28	68	38	40
<b>Região Autónoma dos Açores</b>	2	4	0	0	2	2
<b>Santarém</b>	1	2	0	0	1	1
<b>Setúbal</b>	3	6	3	7	6	6
<b>Viana do Castelo</b>	1	2	0	0	1	1
<b>Vila Real</b>	1	2	0	0	1	1
<b>Viseu</b>	2	4	0	0	2	2
<b>Total de Inquiridos</b>	54	53	41	43	95	100

Tabela 8 – Localidade dos Inquiridos



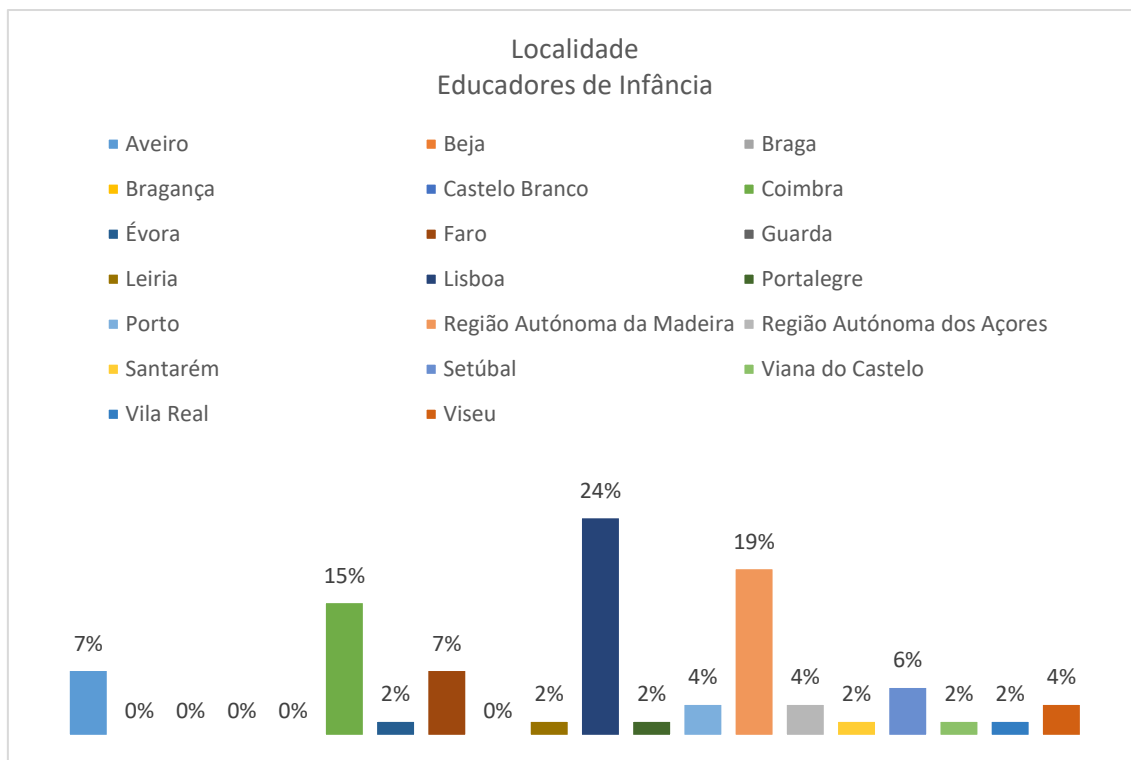


Fig. 20 – Localidade dos Inquiridos (Educadores de Infância)

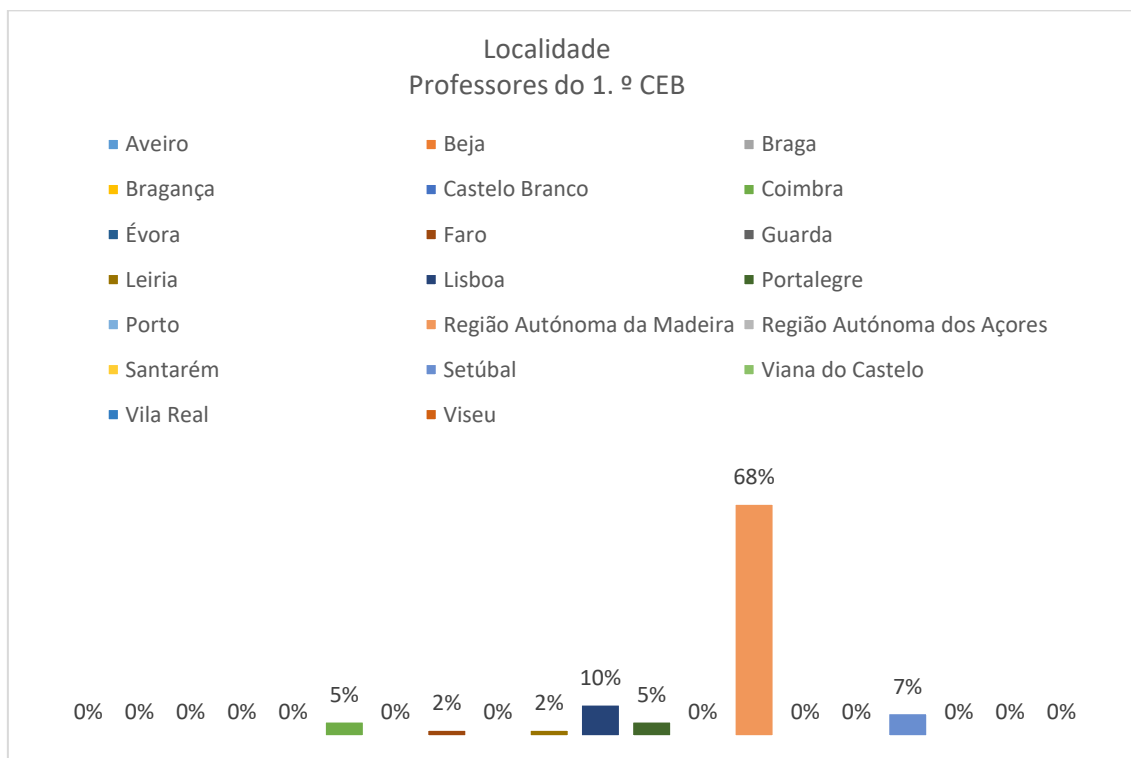


Fig. 21 – Localidade dos Inquiridos (Professores do 1.º CEB)

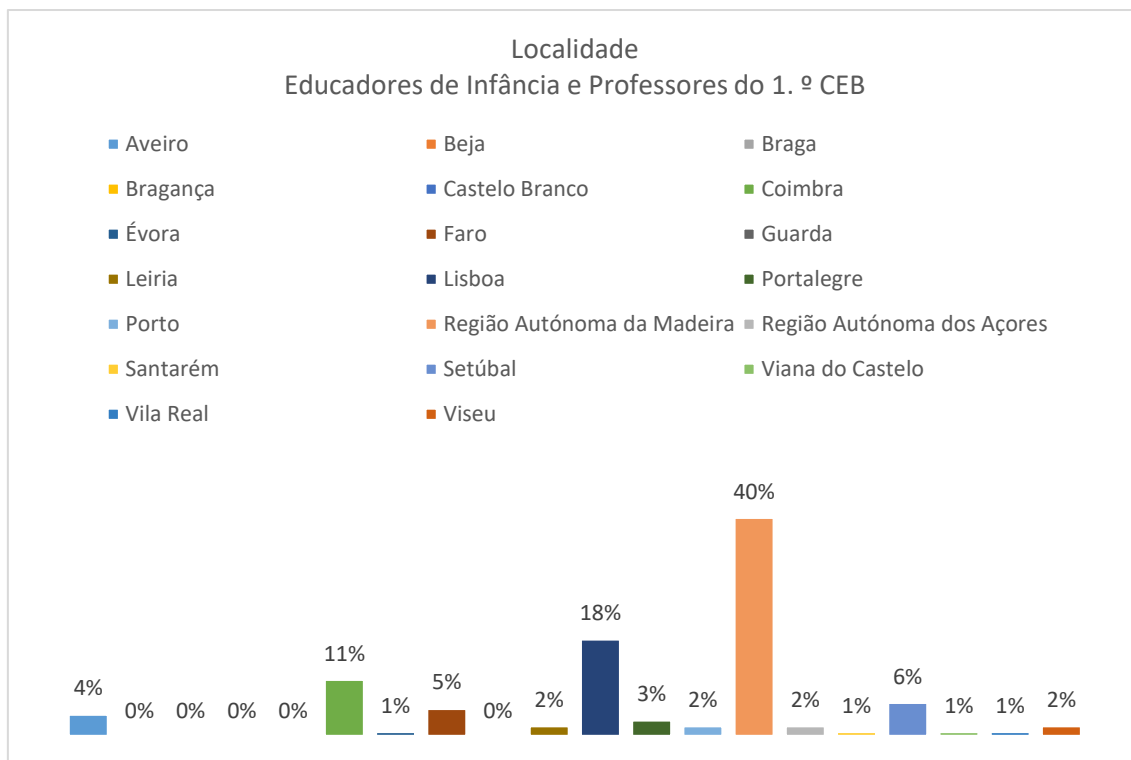


Fig. 22 – Localidade dos Inquiridos (Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

1. A que área(s) disciplinar(es) atribui maior relevância na sua prática educativa?	Educadores de Infância Fa	Fr %
Ed. Pré - Escolar - Formação Pessoal e Social	1	2
Ed. Pré - Escolar - Formação Pessoal e Social + Ed. Pré - Escolar - Expressão e Comunicação	9	17
Ed. Pré - Escolar - Formação Pessoal e Social + Ed. Pré - Escolar - Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	5	9
Ed. Pré - Escolar - Formação Pessoal e Social + Ed. Pré - Escolar - Conhecimento do Mundo	8	15
Ed. Pré - Escolar - Expressão e Comunicação + Ed. Pré - Escolar - Conhecimento do Mundo	1	2
Ed. Pré - Escolar/ 1 CEB - Todas as áreas	30	56
Total Educadores de Infância	100%	100
	Professores do 1.º CEB Fa	Fr %
1.º CEB - Português	2	5
1.º CEB - Matemática	1	2
1.º CEB - Português + 1.º CEB - Matemática	10	24
Ed. Pré - Escolar/ 1 CEB - Todas as áreas	28	68
Total Professores do 1.º CEB	41	100

Tabela 9 - Áreas disciplinares com maior relevo na prática educativa dos inquiridos

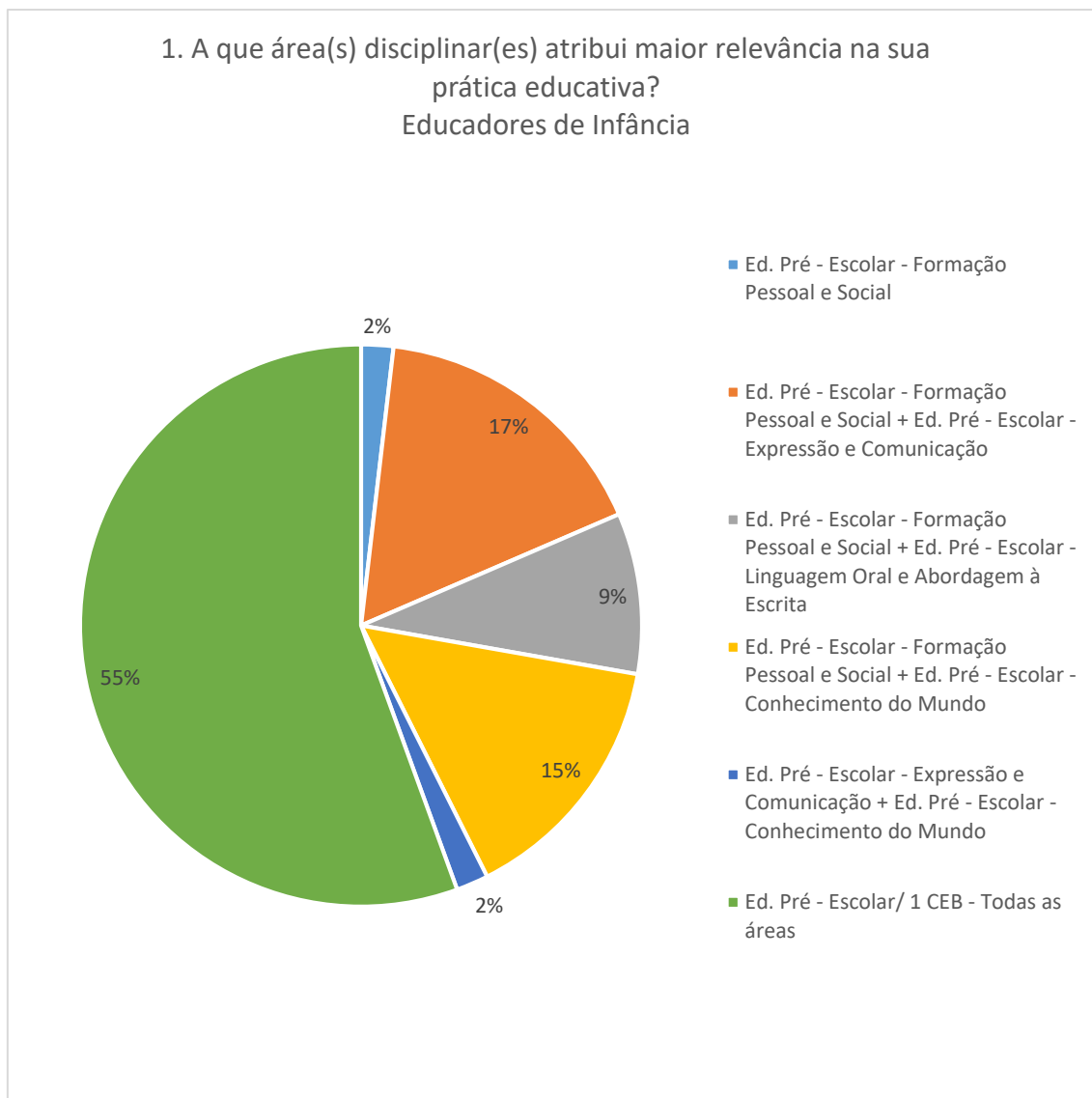


Fig. 23 - Áreas disciplinares com maior relevo na prática educativa dos inquiridos (Educadores de Infância)

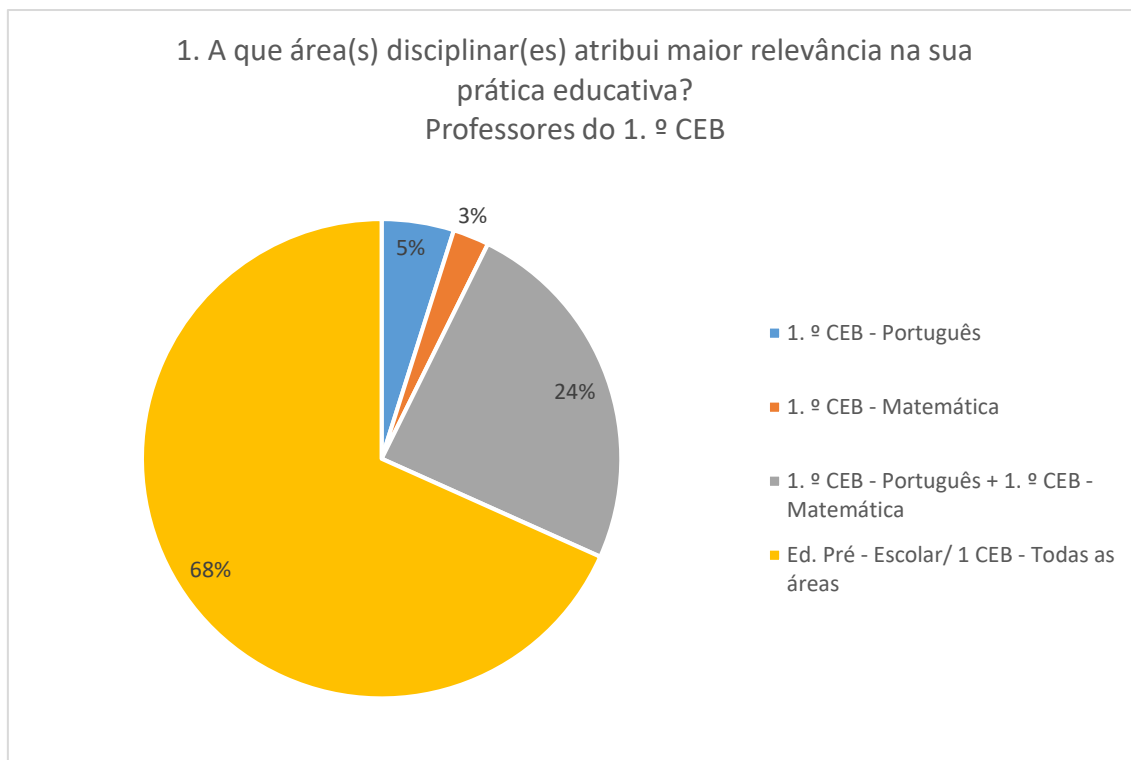


Fig. 24 - Áreas disciplinares com maior relevo na prática educativa dos inquiridos (Professores do 1.º CEB)

1.1. Porque motivo valoriza mais essa(s) área(s)?	Educadores de Infância Fa	Fr %	Professores do 1.º CEB Fa	Fr %	Total de Inquiridos Fa	Fr %
Proporciona(m) formação essencial para os ciclos educativos seguintes	13	54	9	69	22	59
Oferece(m) maior diversidade de materiais de apoio	0	0	1	8	1	3
Existe um grande leque de atividades relacionadas com essa(s) área(s)	2	8	1	8	3	8
Os Encarregados de Educação sugerem que dê maior enfoque nessa(s) área(s)	0	0	0	0	0	0
É uma opção minha	7	29	2	15	9	24
Não Respondeu	2	8	0	0	2	5
<b>Total de Inquiridos</b>	<b>24</b>	<b>65</b>	<b>13</b>	<b>35</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

Tabela 10 - Motivo para valorização das áreas na prática educativa dos inquiridos

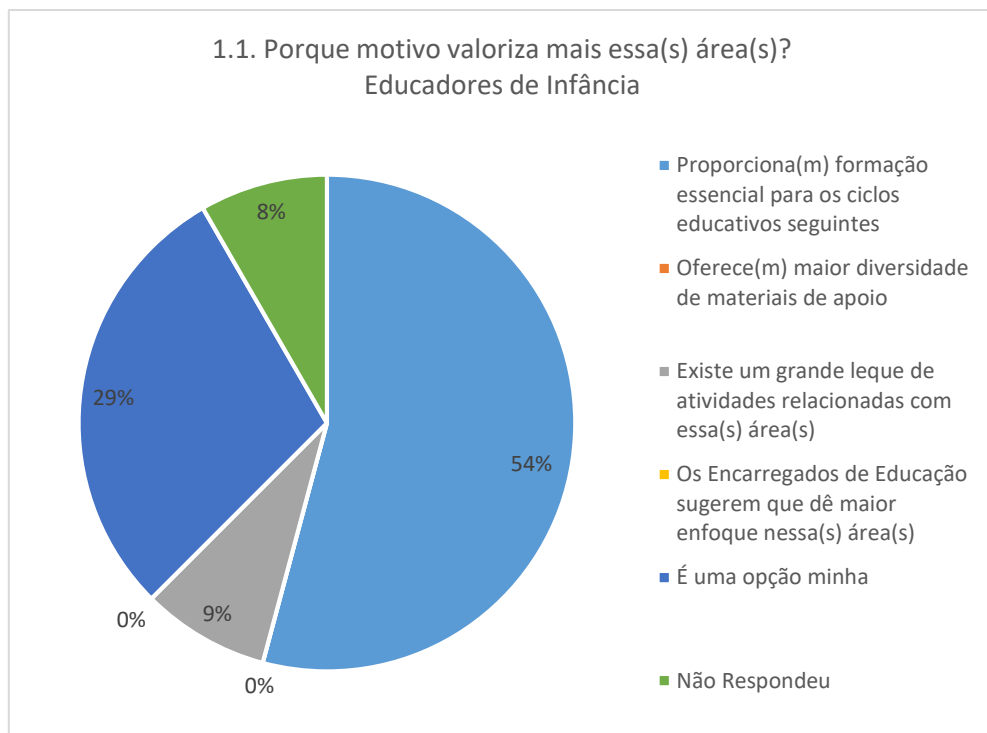


Fig. 25 - Motivo para valorização das áreas na prática educativa dos inquiridos (Educadores de Infância)

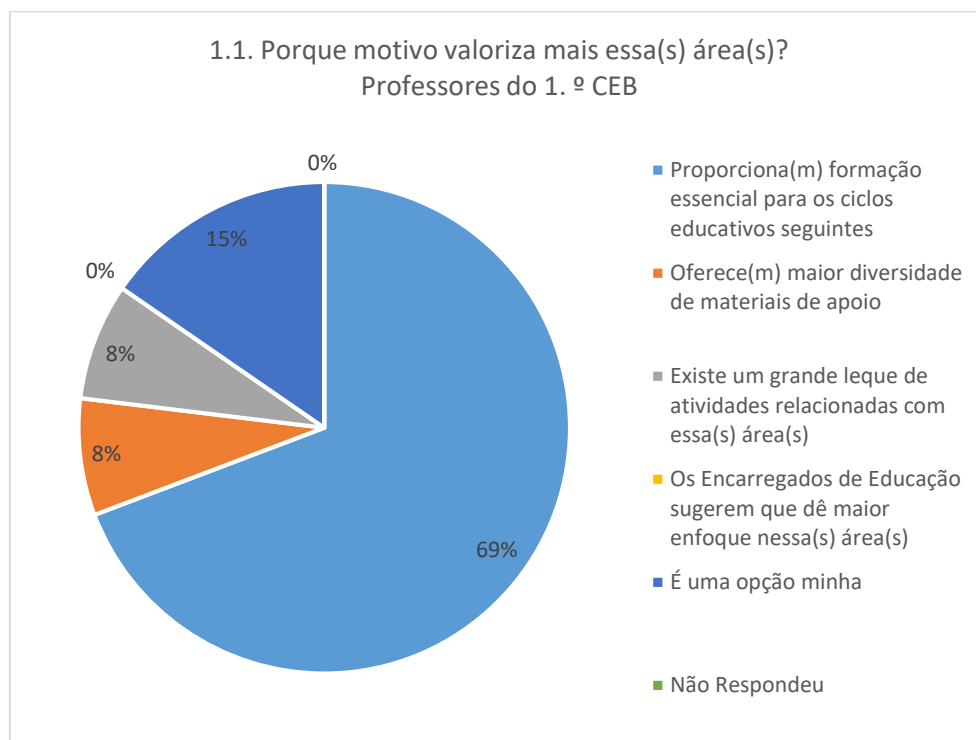


Fig. 26 - Motivo para valorização das áreas na prática educativa dos inquiridos (Professores do 1.º CEB)

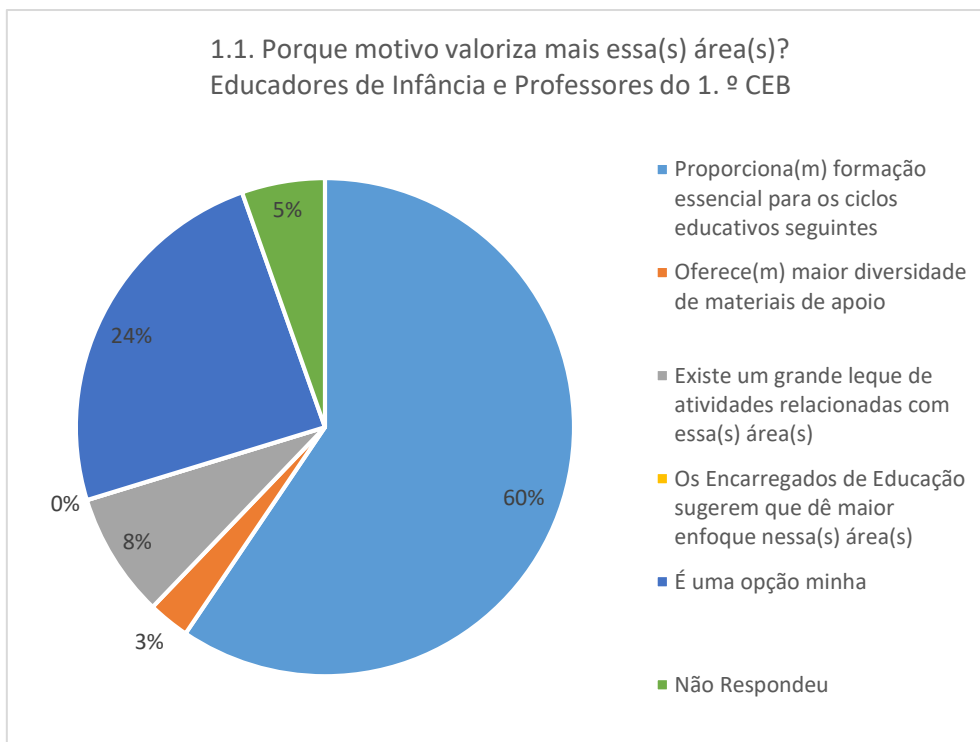


Fig. 27 - Motivo para valorização das áreas na prática educativa dos inquiridos (Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

2. Qual das seguintes características melhor define o conceito Educação Ambiental?	Educadores de Infância Fa	Fr %	Professores do 1.º CEB Fa	Fr %	Total de Inquiridos Fa	Fr %
Equilibrada	4	7	2	5	6	6
Consciente	19	35	24	59	43	45
Sustentável	16	30	9	22	25	26
Dinâmica	4	7	2	5	6	6
Participativa	10	19	3	7	13	14
Operacional	1	2	1	2	2	2
<b>Total de Inquiridos</b>	<b>54</b>	<b>57</b>	<b>41</b>	<b>43</b>	<b>95</b>	<b>100</b>

Tabela 11 - Características que melhor definem o conceito de EA segundo os inquiridos

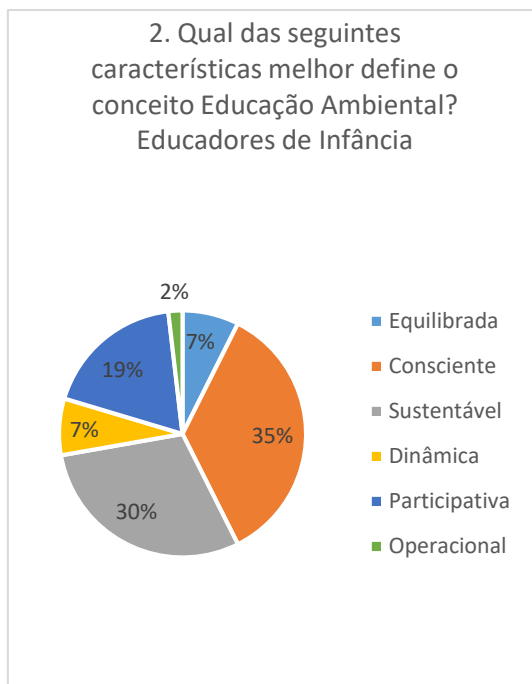


Fig. 28 - Características que melhor definem o conceito de EA segundo os inquiridos (Educadores de Infância)

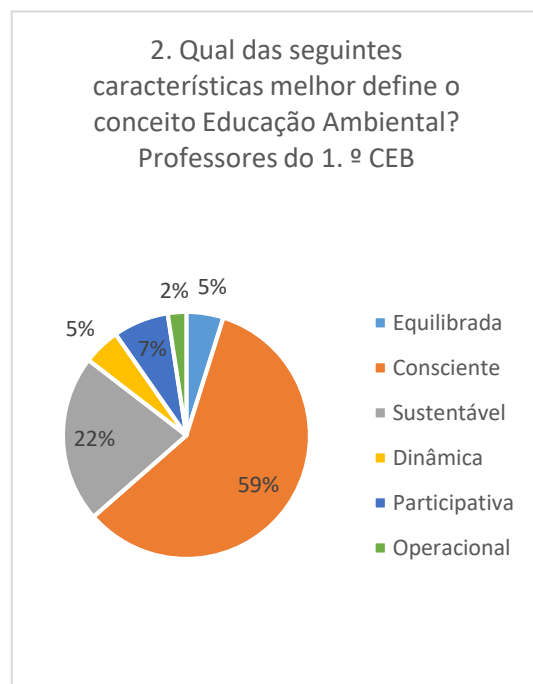


Fig. 29 - Características que melhor definem o conceito de EA segundo os inquiridos (Professores do 1.º CEB)

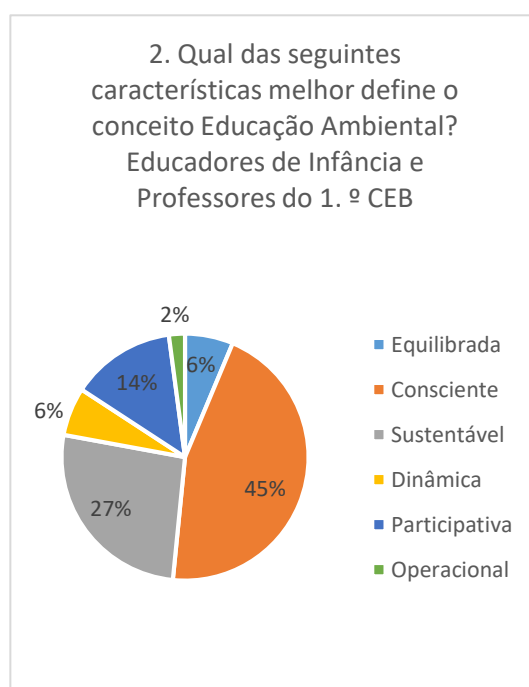


Fig. 30 - Características que melhor definem o conceito de EA segundo os inquiridos (Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

<b>3. A Educação Ambiental teve a sua origem:</b>	<b>Educadores de Infância Fa</b>	<b>Fr %</b>	<b>Professores do 1.º CEB Fa</b>	<b>Fr %</b>	<b>Total de Inquiridos Fa</b>	<b>Fr %</b>
<b>Preocupação do Homem para com o meio envolvente</b>	27	50	12	29	39	41
<b>Preocupação do Homem para consigo próprio</b>	1	2	2	5	3	3
<b>Necessidade de alterar hábitos pouco saudáveis</b>	4	7	6	15	10	11
<b>Devido à escassez gradual de matérias-primas e de energia</b>	3	6	4	10	7	7
<b>Devido ao constante desaparecimento de espécies vegetais e animais</b>	0	0	3	7	3	3
<b>Devido ao aumento da poluição e às consequências que daí advieram</b>	18	33	14	34	32	34
<b>Outra</b>	1	2	0	0	1	1
<b>Total de Inquiridos</b>	<b>54</b>	<b>57</b>	<b>41</b>	<b>43</b>	<b>95</b>	<b>100</b>

Tabela 12 - Origem da Educação Ambiental pelos inquiridos

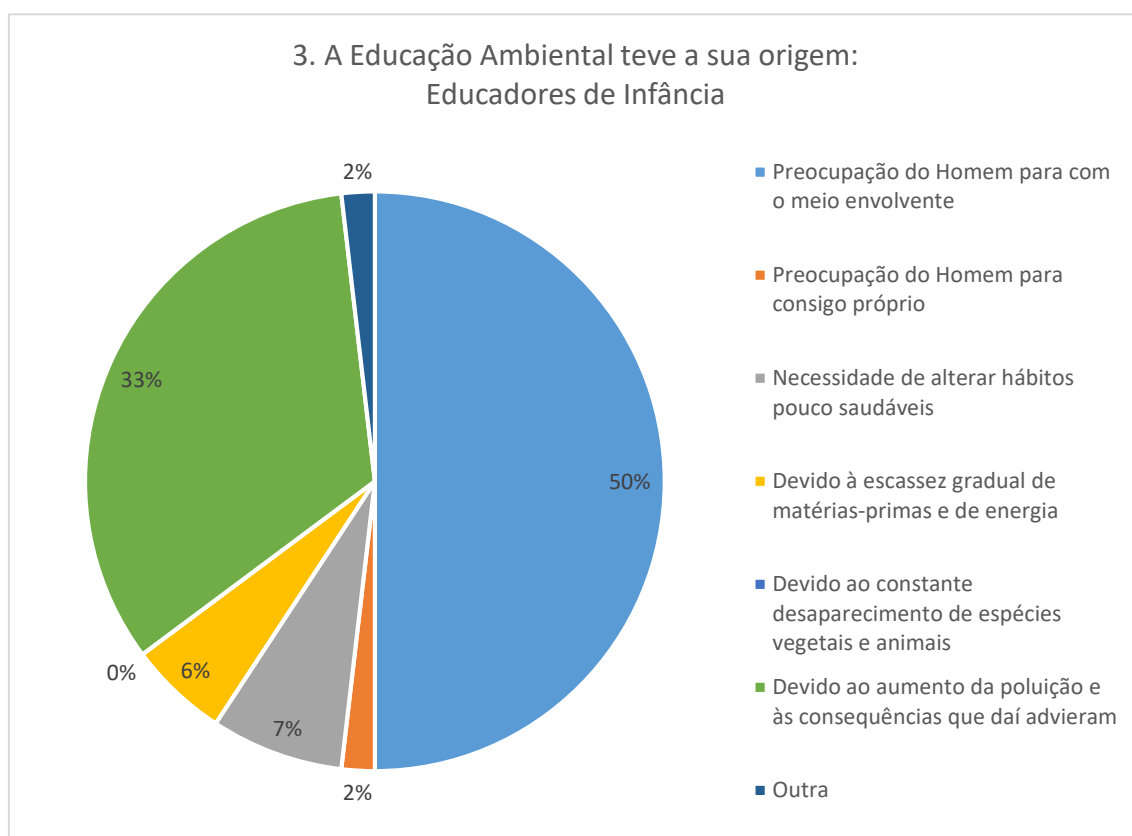


Fig. 31 - Origem da Educação Ambiental pelos inquiridos

(Educadores de Infância)



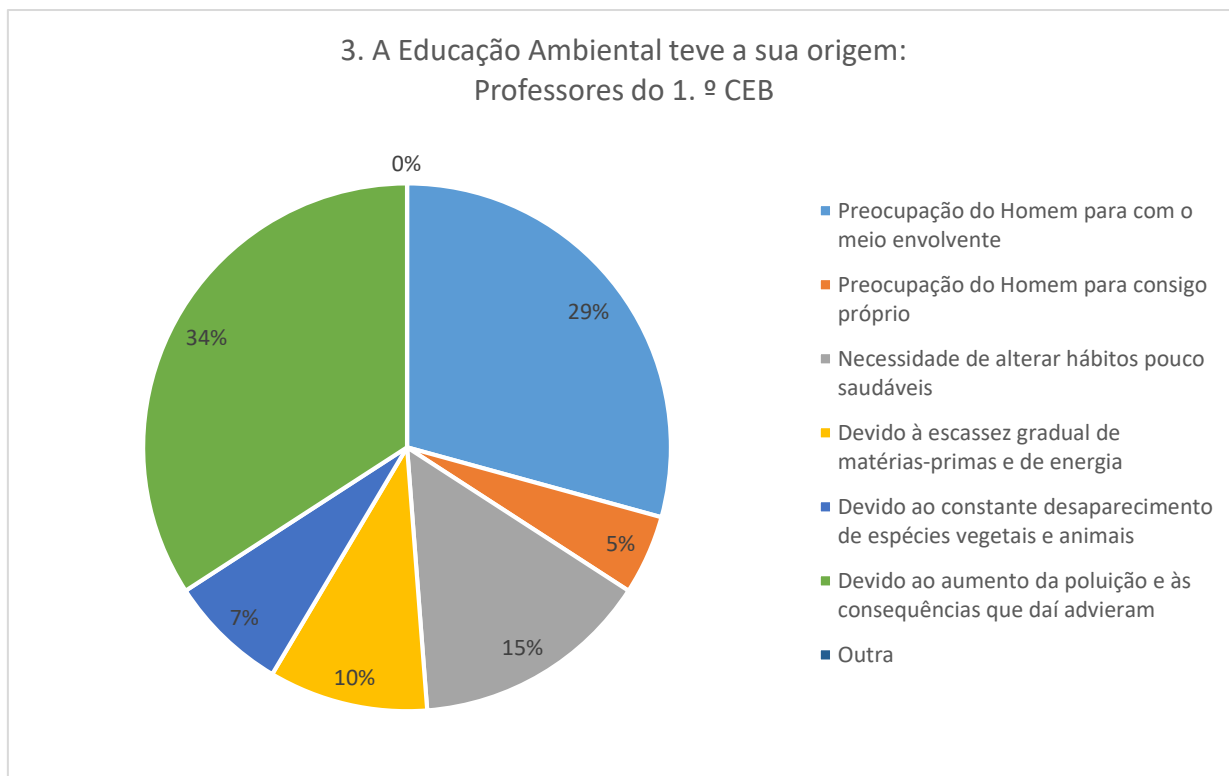


Fig. 32 - Origem da Educação Ambiental pelos inquiridos  
(Professores do 1.º CEB)

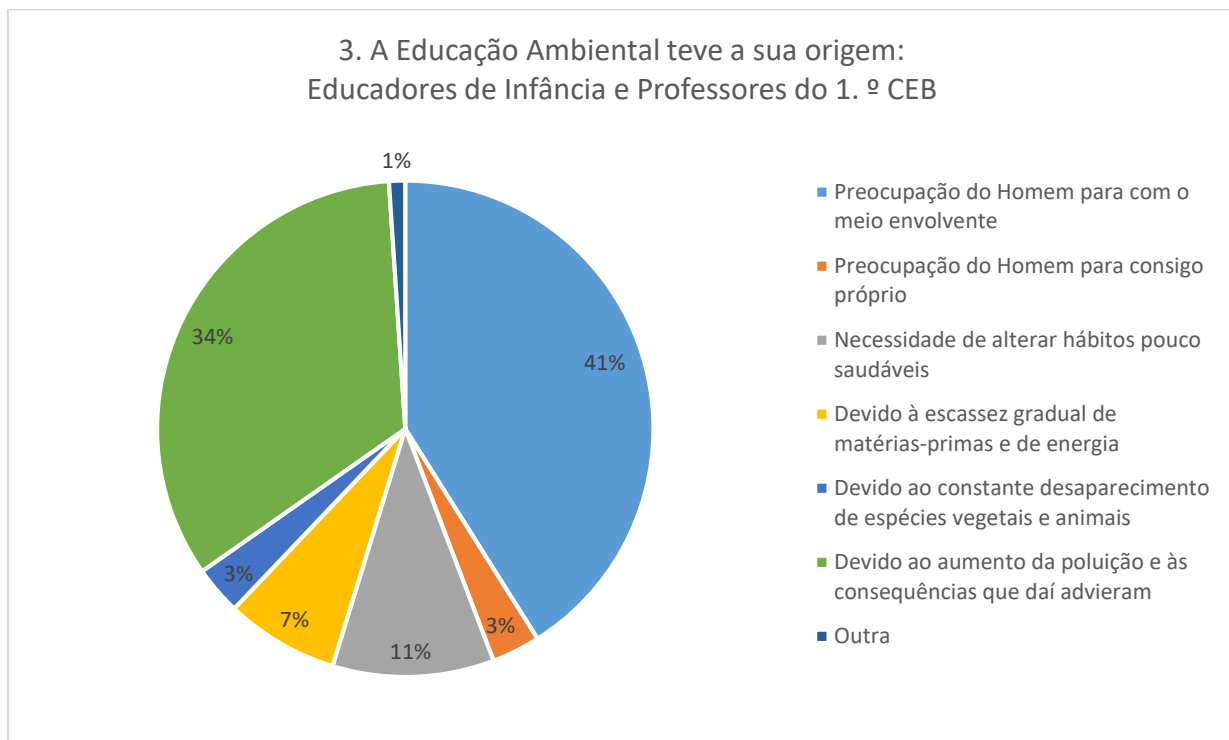


Fig. 33 - Origem da Educação Ambiental pelos inquiridos  
(Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

4. Qual das seguintes datas constituiu o marco mais relevante para a Educação Ambiental no nosso país?	Educadores de Infância Fa	Fr %	Professores do 1.º CEB Fa	Fr %	Total de Inquiridos Fa	Fr %
1972 - Conferência de Estocolmo	4	7	4	10	8	8
1975 - Criação da Secretaria de Estado do Ambiente	3	6	3	7	6	6
1977 - Conferência Internacional de Educação Ambiental realizada em Tbilissi, Geórgia	1	2	1	2	2	2
1987 - Lei de Bases do Ambiente e Lei das Associações de Desefa do Ambiente	8	15	9	22	17	18
1996 - Criação do Projeto Eco-Escolas	22	41	13	32	35	37
Não tenho conhecimento de nenhuma das datas referidas	15	28	11	27	26	27
Outra	1	2	0	0	1	1
<b>Total de Inquiridos</b>	<b>54</b>	<b>57</b>	<b>41</b>	<b>43</b>	<b>95</b>	<b>100</b>

Tabela 13 - Datas mais relevantes para a Educação Ambiental no nosso país pelos inquiridos

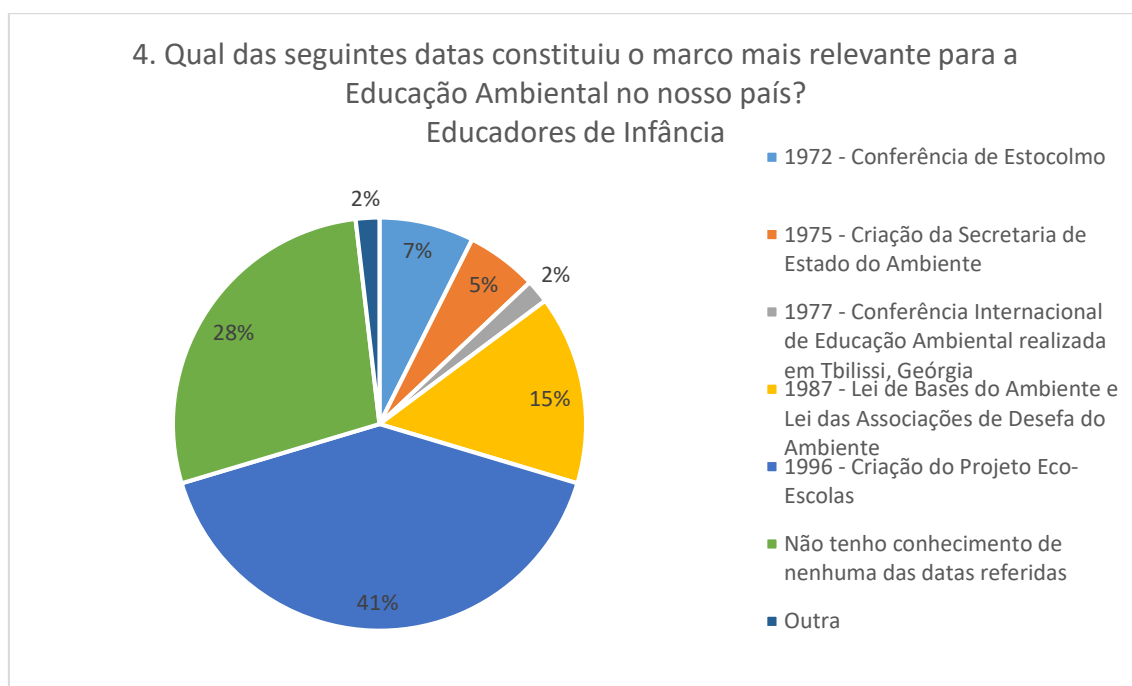


Fig. 34 - Datas mais relevantes para a Educação Ambiental no nosso país pelos inquiridos (Educadores de Infância)

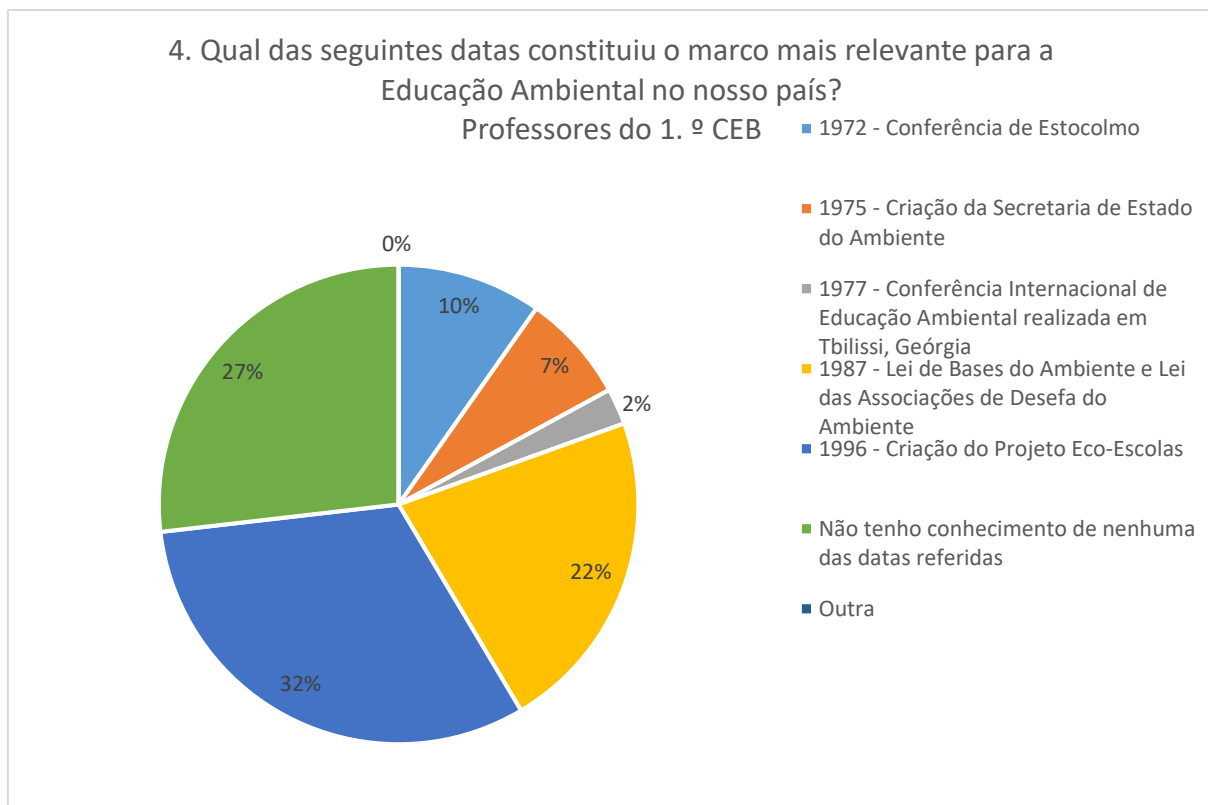


Fig. 35 - Datas mais relevantes para a Educação Ambiental no nosso país pelos inquiridos (Professores do 1.º CEB)

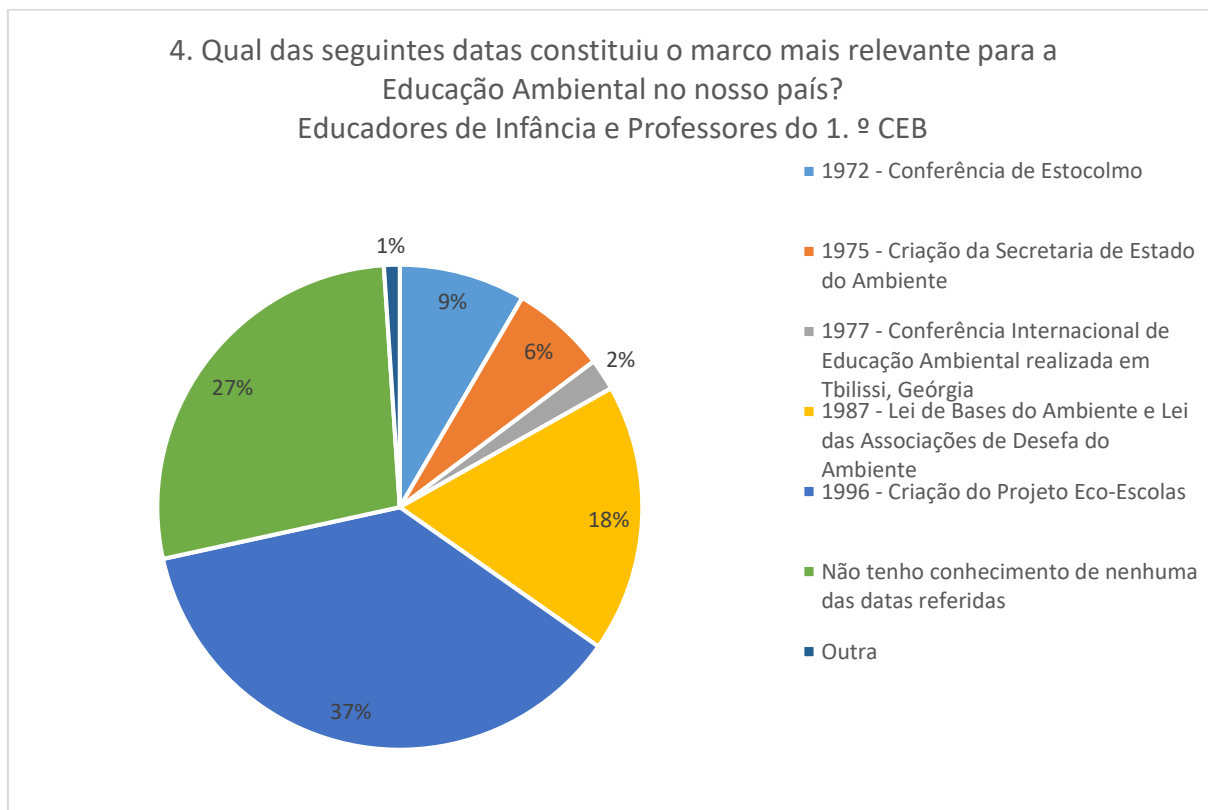


Fig. 36 - Datas mais relevantes para a Educação Ambiental no nosso país pelos inquiridos (Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

5. Na sua opinião, refira qual a principal finalidade da Educação Ambiental.	Educadores de Infância Fa	Fr %	Professores do 1.º CEB Fa	Fr %	Total de Inquiridos Fa	Fr %
Contribuição na aquisição de conhecimentos	0	0	1	2	1	1
Desenvolvimento de competências e atitudes	6	11	10	24	16	17
Formação de cidadãos que participem ativa e responsabilmente na resolução de problemas	21	39	11	27	32	34
Consciencialização acerca dos problemas ambientais	15	28	11	27	26	27
Atingir o maior número de pessoas para a tão precisa mudança de atitudes e comportamentos	12	22	8	20	20	21
<b>Total de Inquiridos</b>	<b>54</b>	<b>57</b>	<b>41</b>	<b>43</b>	<b>95</b>	<b>100</b>

Tabela 14 - Principal finalidade de EA pelos inquiridos

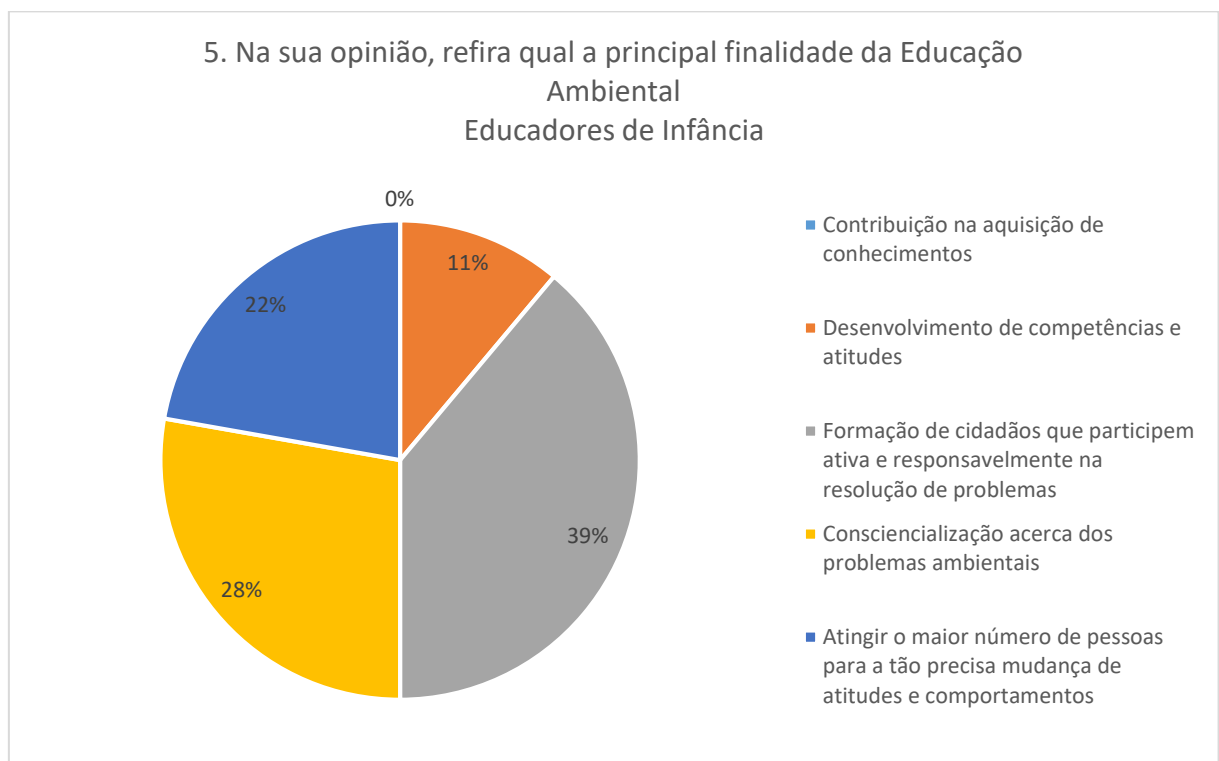


Fig. 37 - Principal finalidade de EA pelos inquiridos  
(Educadores de Infância)

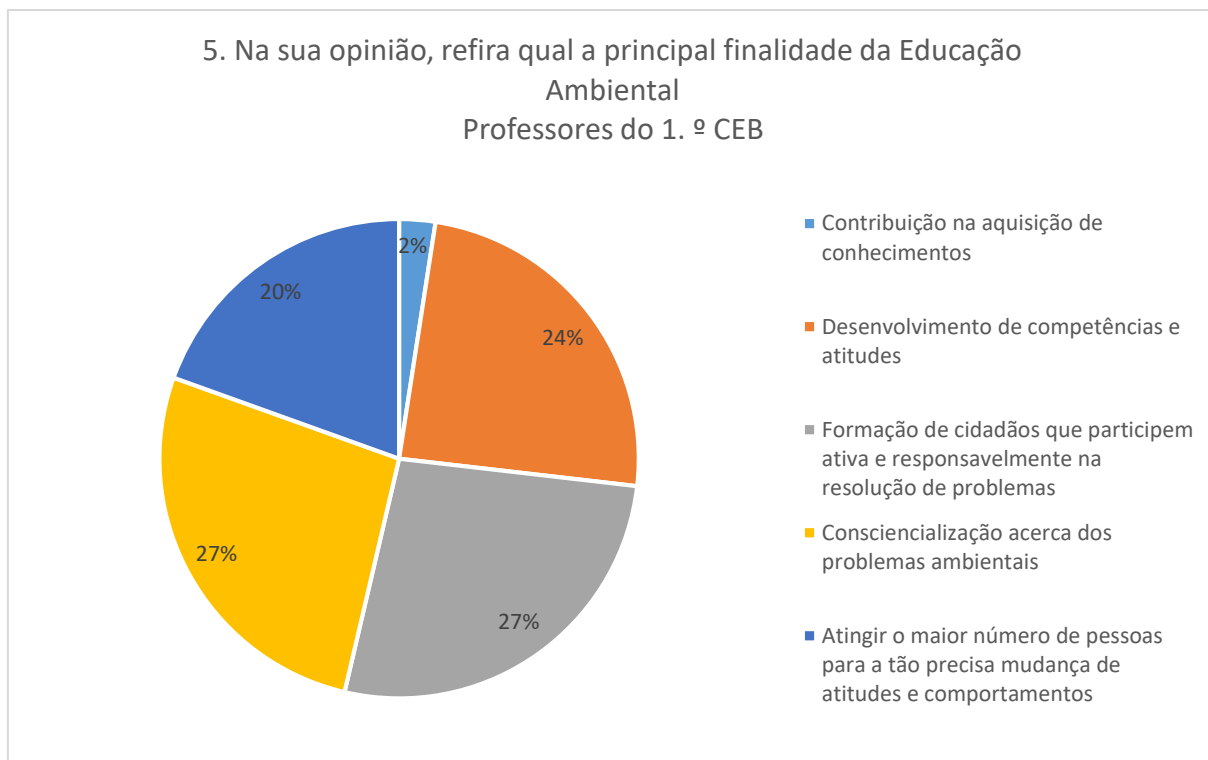


Fig. 38 - Principal finalidade de EA pelos inquiridos (Professores do 1.º CEB)

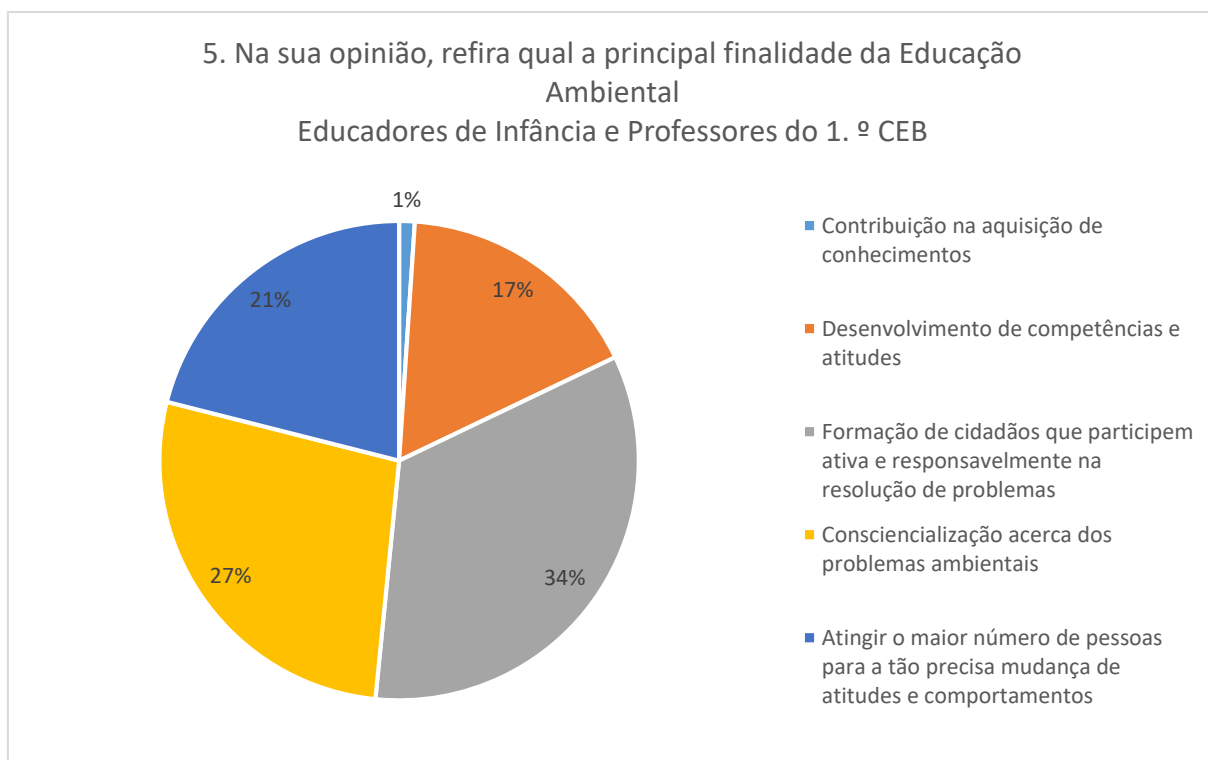


Fig. 39 - Principal finalidade de EA pelos inquiridos (Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

6. Que área(s) se encontra(m), na sua opinião, mais associada à E.A. ou qual/ quais a(s) área(s) que se encontra(m) mais propícia(s) para a implementação de atividades ou projetos ligados à E.A.?	Educadores de Infância Fa	Fr %
Ed. Pré - Escolar - Formação Pessoal e Social	5	9
Ed. Pré - Escolar - Conhecimento do Mundo	2	4
Ed. Pré - Escolar - Formação Pessoal e Social + Ed. Pré - Escolar - Conhecimento do Mundo	29	54
Ed. Pré - Escolar - Formação Pessoal e Social + Ed. Pré - Escolar - Expressão e Comunicação	1	2
Ed. Pré - Escolar - Expressão e Comunicação + Ed. Pré - Escolar - Conhecimento do Mundo	3	6
Ed. Pré - Escolar/ 1.º CEB - Todas as áreas	14	26
<b>Total Educadores de Infância</b>	<b>54</b>	<b>100</b>
	<b>Professores do 1.º CEB Fa</b>	<b>Fr %</b>
1.º CEB - Estudo do Meio	11	27
1.º CEB - Língua Portuguesa + 1.º CEB - Estudo do Meio	7	17
1.º CEB - Estudo do Meio + 1.º CEB - Expressões Artísticas e Físico-Motoras	5	12
Ed. Pré - Escolar/ 1.º CEB - Todas as áreas	18	44
<b>Total Professores do 1.º CEB</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

Tabela 15 - Áreas mais associadas à EA pelos inquiridos

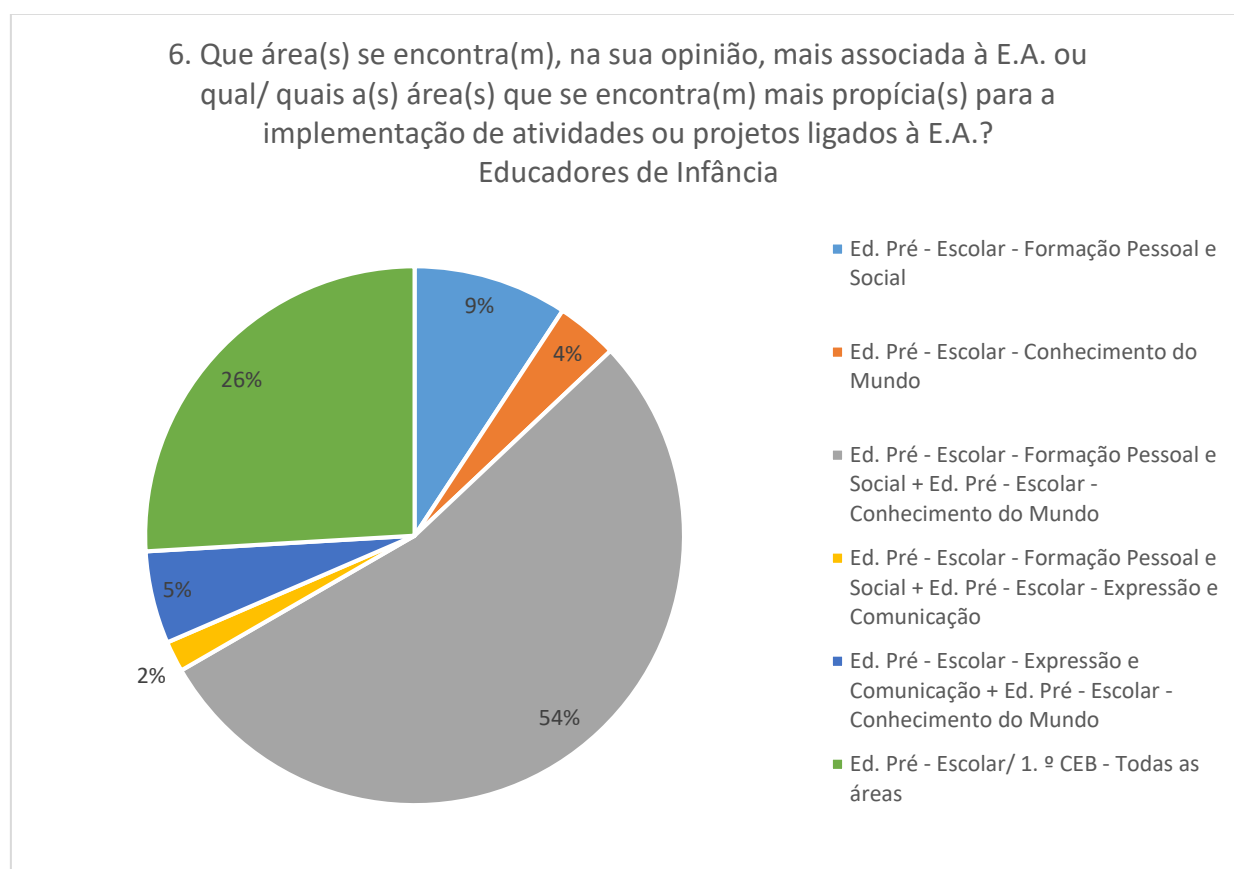


Fig. 40 - Áreas mais associadas à EA pelos inquiridos (Educadores de Infância)

6. Que área(s) se encontra(m), na sua opinião, mais associada à E.A. ou qual/ quais a(s) área(s) que se encontra(m) mais propícia(s) para a implementação de atividades ou projetos ligados à E.A.?

Professores do 1.º CEB

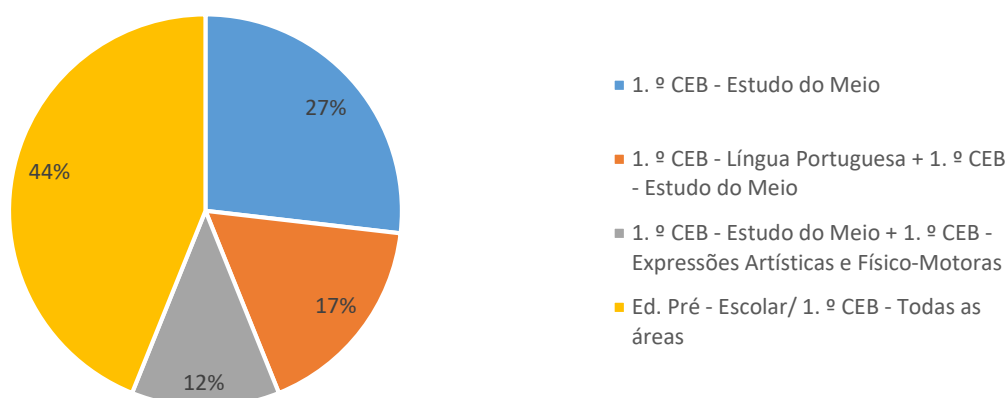


Fig. 41 - Áreas mais associadas à EA pelos inquiridos (Professores do 1.º CEB)

7. Dos seguintes temas, qual considera mais relevante?	Educadores de Infância Fa	Fr %	Professores do 1.º CEB Fa	Fr %	Total de Inquiridos Fa	Fr %
Poluição (água/ solo/ atmosférica/ sonora/ luminosa)	0	0	0	0	0	0
Desflorestação	0	0	0	0	0	0
Biodiversidade	0	0	1	2	1	1
Alterações climáticas	2	4	1	2	3	3
4 R's (Reduzir, Reutilizar, Restaurar, Reciclar)	1	2	4	10	5	5
Todos eles têm a sua importância	50	93	35	85	85	89
Outra	1	2	0	0	1	1
<b>Total de Inquiridos</b>	<b>54</b>	<b>57</b>	<b>41</b>	<b>43</b>	<b>95</b>	<b>100</b>

Tabela 16 - Tema mais relevante segundo os inquiridos

7. Dos seguintes temas, qual considera mais relevante?  
Educadores de Infância

- Poluição (água/ solo/ atmosférica/ sonora/ luminosa)
- Desflorestação
- Biodiversidade
- Alterações climáticas
- 4 R's (Reduzir, Reutilizar, Restaurar, Reciclar)
- Todos eles têm a sua importância
- Outra

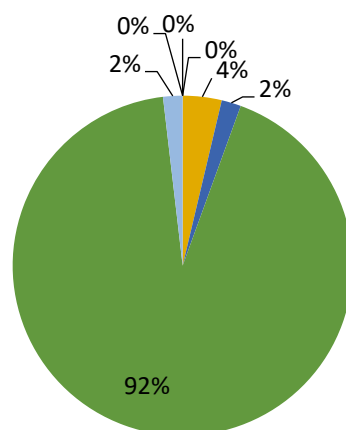


Fig. 42 - Tema mais relevante segundo os inquiridos (Educadores de Infância)

7. Dos seguintes temas, qual considera mais relevante?  
Professores do 1.º CEB

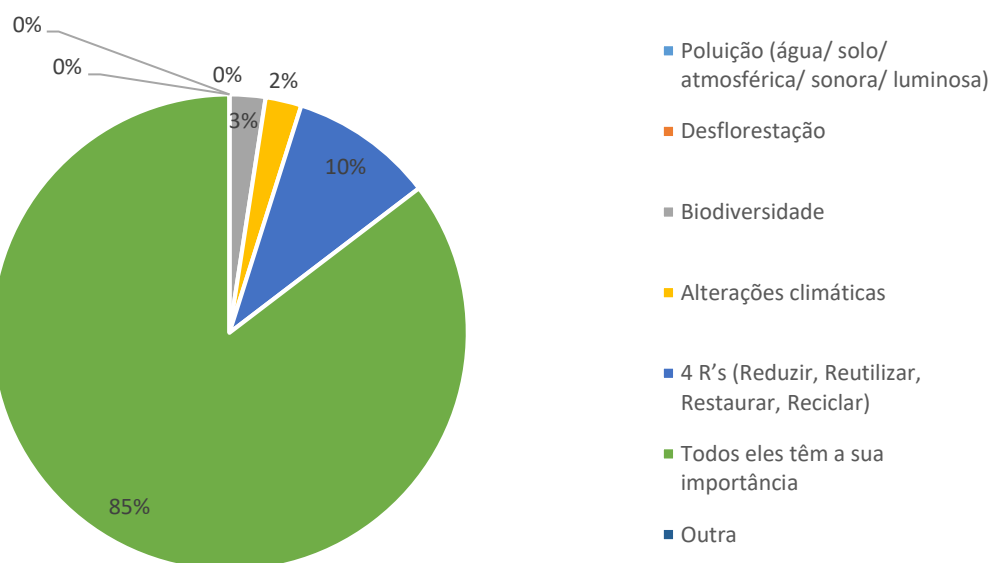


Fig. 43 - Tema mais relevante segundo os inquiridos (Professores do 1.º CEB)



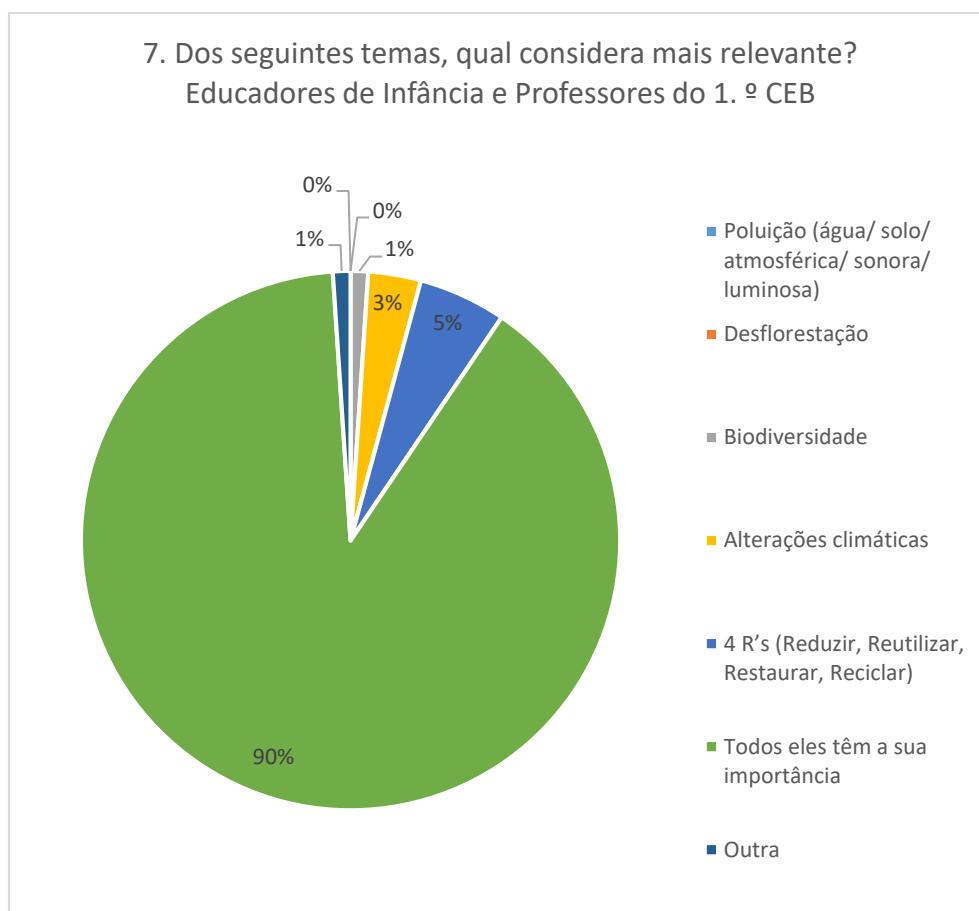


Fig. 44 - Tema mais relevante segundo os inquiridos (Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

7.1. Porque motivo considera o tema escolhido mais relevante comparativamente aos demais? Escolha a opção com que mais se identifica.	Educadores de Infância Fa	Fr %	Professores do 1.º CEB Fa	Fr %	Total de Inquiridos Fa	Fr %
Pela sua atualidade	0	0	0	0	0	0
Pela sua abrangência	1	25	2	33	3	30
Pela importância que lhe atribuo	3	75	1	17	4	40
Pelo interesse que pode suscitar no grupo	0	0	0	0	0	0
Pelos diversos recursos disponíveis para a sua abordagem	0	0	1	17	1	10
Pela diversidade de atividades que podem ser feitas sobre o tema	0	0	1	17	1	10
Não respondeu	0	0	1	17	1	10
<b>Total de Inquiridos</b>	<b>4</b>	<b>57</b>	<b>6</b>	<b>43</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Tabela 17 – Motivo da escolha de um dos temas pelos inquiridos

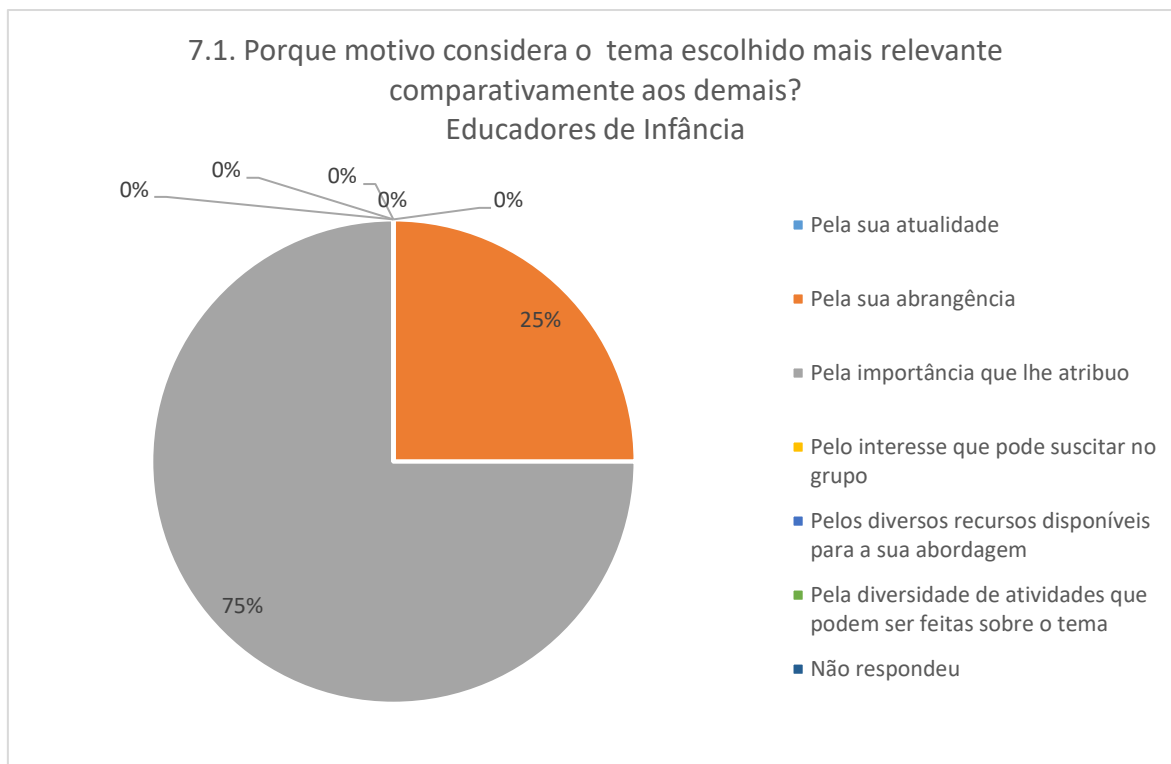


Fig. 45 - Motivo da escolha de um dos temas pelos inquiridos (Educadores de Infância)

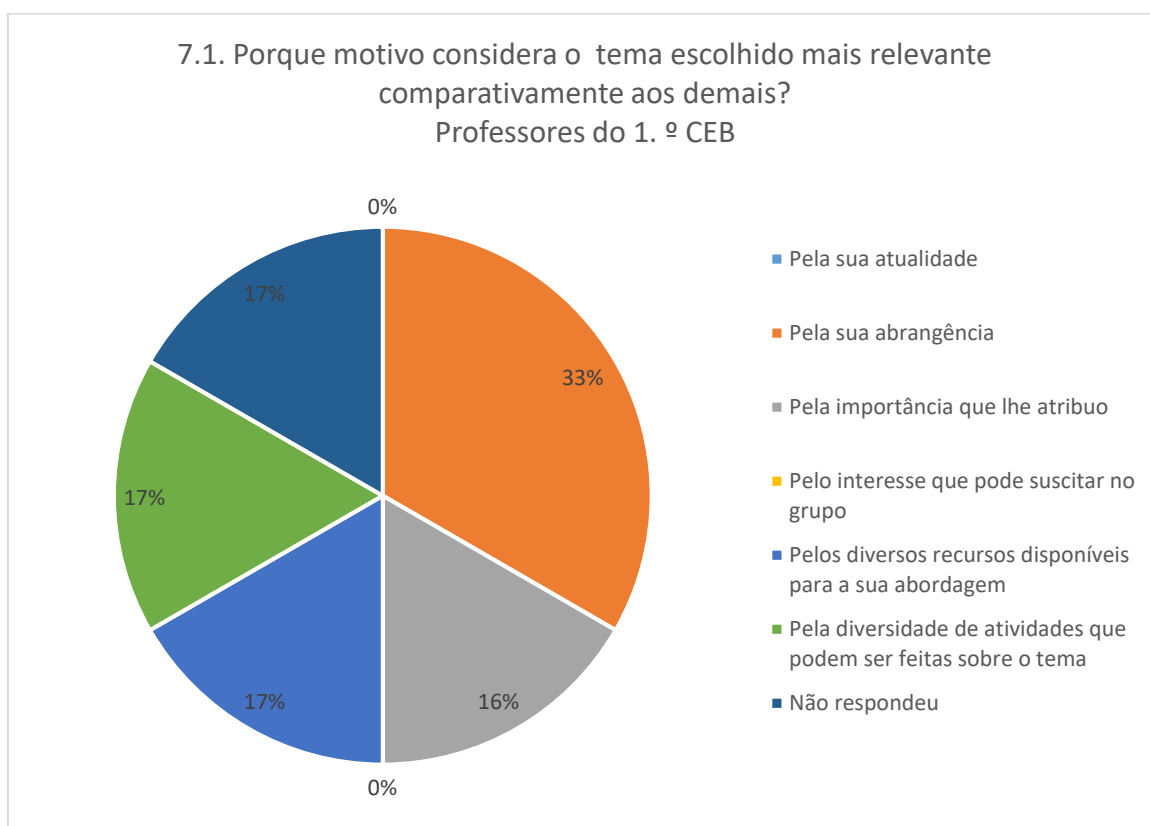


Fig. 46 - Motivo da escolha de um dos temas pelos inquiridos (Professores do 1.º CEB)

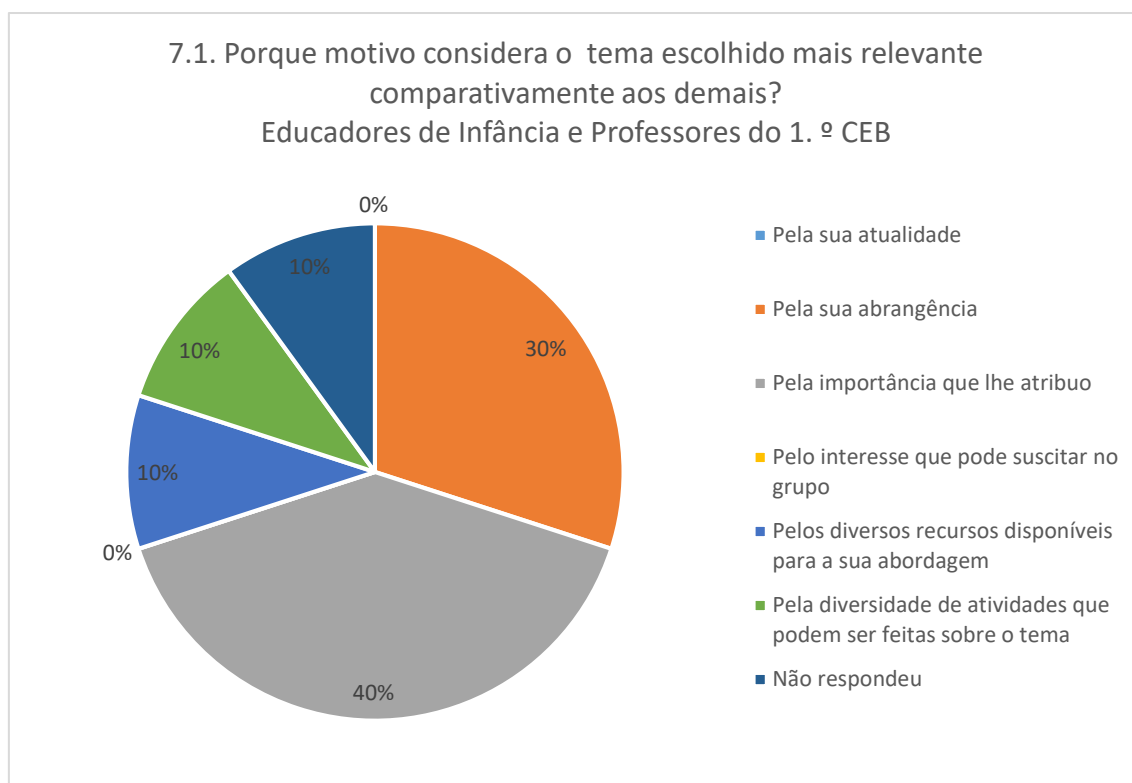


Fig. 47 - Motivo da escolha de um dos temas pelos inquiridos (Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

8. Qual das seguintes opções considera mais relevante no papel da Escola perante uma Educação para o Ambiente?	Educadores de Infância Fa	Fr %	Professores do 1.º CEB Fa	Fr %	Total de Inquiridos Fa	Fr %
Impacto na dinâmica familiar em termos da consciencialização ambiental	30	56	23	56	53	56
Criação de Projetos Ambientais	7	13	9	22	16	17
Abertura à comunidade	4	7	1	2	5	5
Abordagem desta temática nas diferentes áreas	9	17	6	15	15	16
Criação de ações de formação alusivas a ações ambientais para educadores e professores	4	7	2	5	6	6
Total de Inquiridos	54	57	41	43	95	100

Tabela 18 – Papel mais relevante da escola numa EpA pelos inquiridos

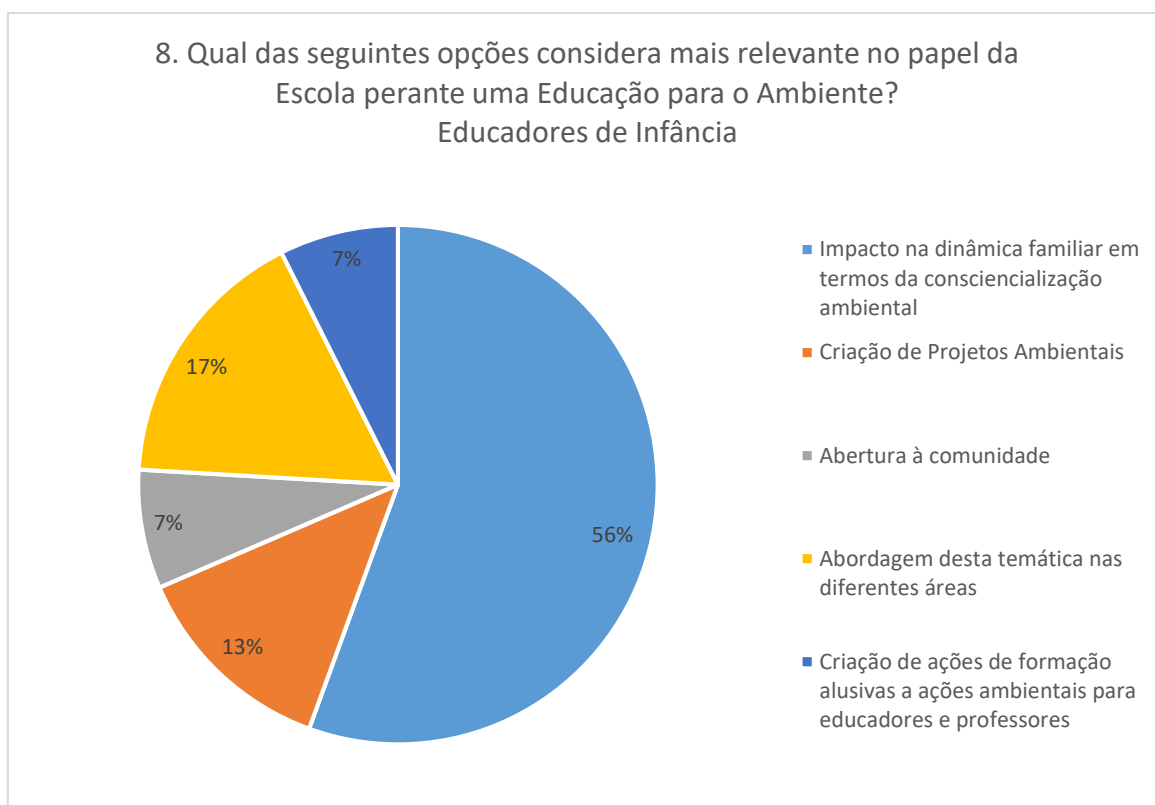


Fig. 48 - Papel mais relevante da escola numa EpA pelos inquiridos (Educadores de Infância)

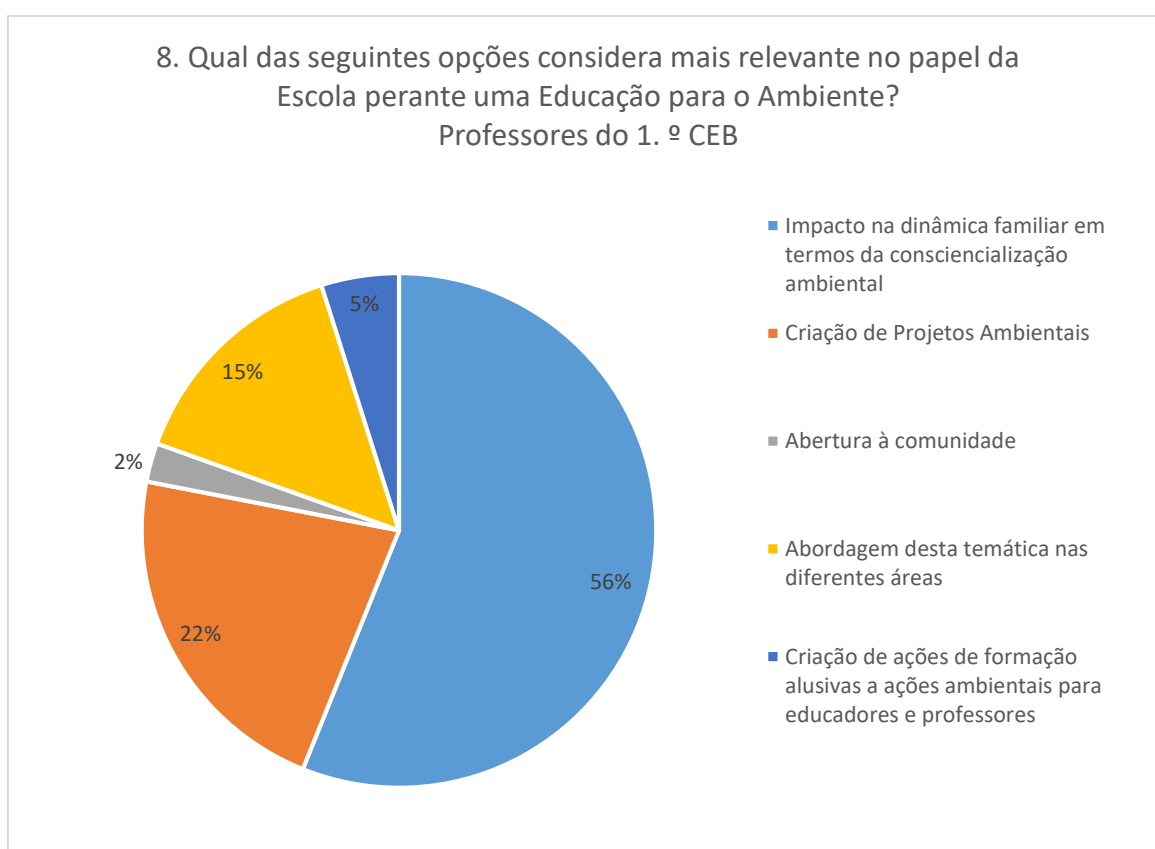


Fig. 49 - Papel mais relevante da escola numa EpA pelos inquiridos (Professores do 1.º CEB)

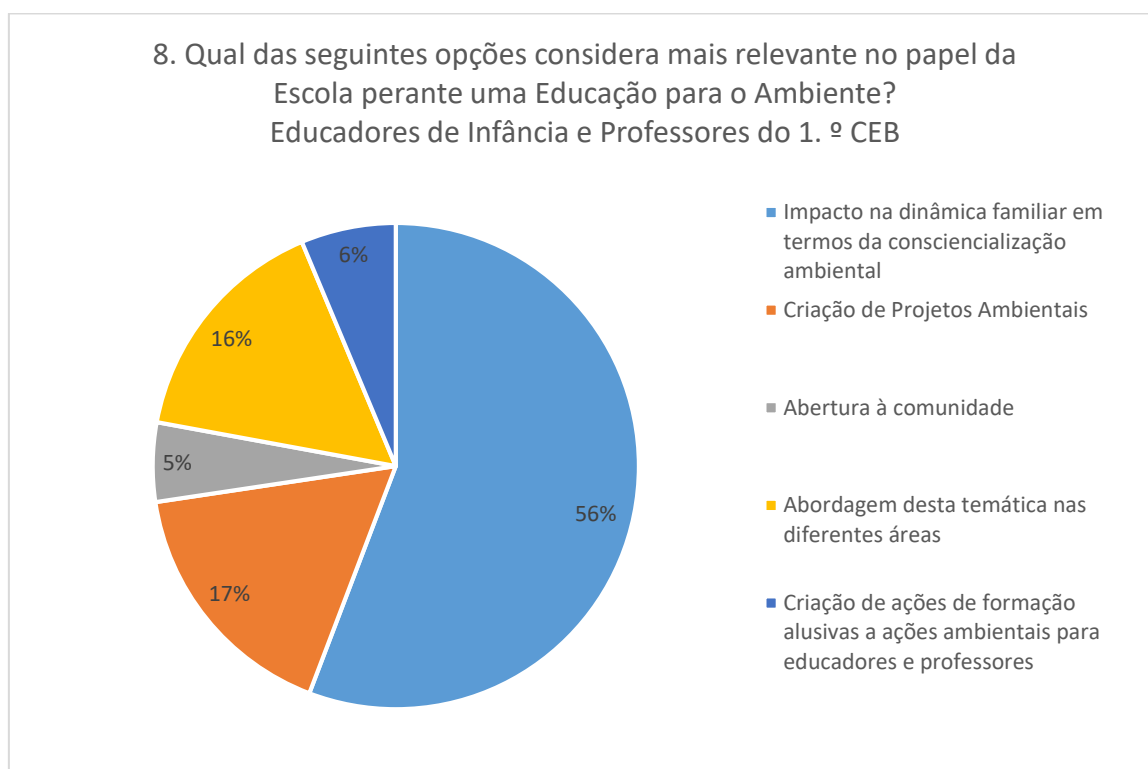


Fig. 50 - Papel mais relevante da escola numa EpA pelos inquiridos (Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

9. Qual das seguintes opções considera mais relevante no papel do Educador/ Professor perante uma Educação Ambiental	Educadores de Infância Fa	Fr %	Professores do 1.º CEB Fa	Fr %	Total de Inquiridos Fa	Fr %
Abordagens simplificadas sem tração do rigor científico e metodológico	3	6	0	0	3	3
Adaptação das temáticas e das atividades à faixa etária com que se encontra a trabalhar	24	44	7	17	31	33
Promoção de técnicas de investigação variadas aos alunos	1	2	2	5	3	3
Promover nos seus alunos uma atitude sensibilizadora em relação ao ambiente	26	48	32	78	58	61
Total de Inquiridos	54	57	41	43	95	100

Tabela 19 – Papel mais relevante do Educador/ Professor numa EpA pelos inquiridos

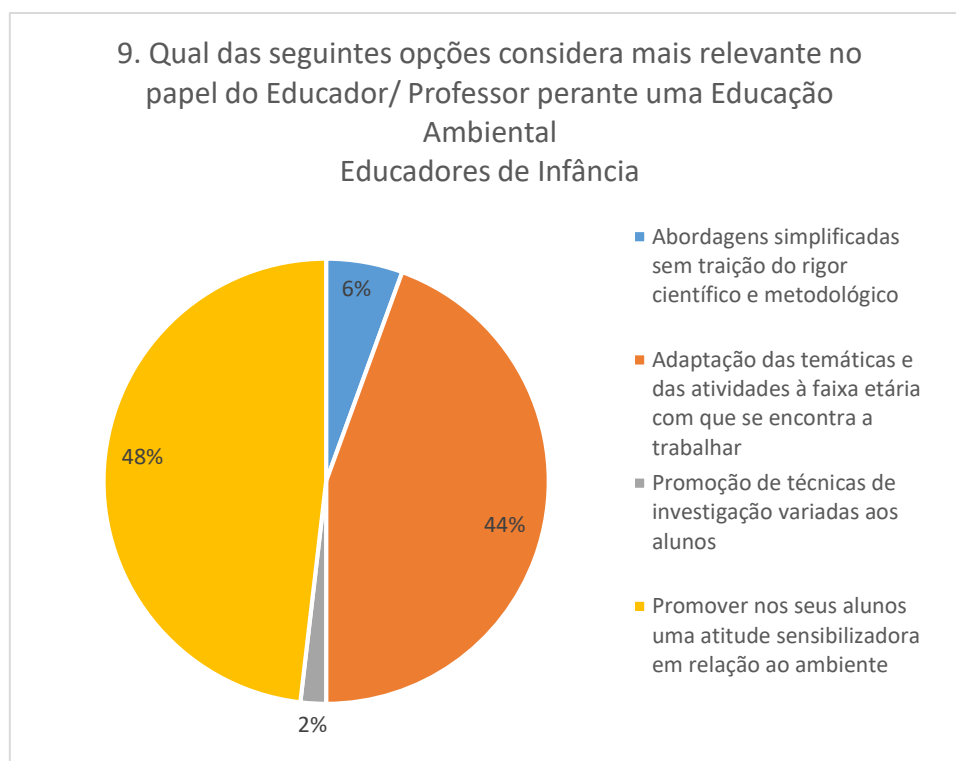


Fig. 51 - Papel mais relevante do Educador/ Professor numa EpA pelos inquiridos (Educadores de Infância)

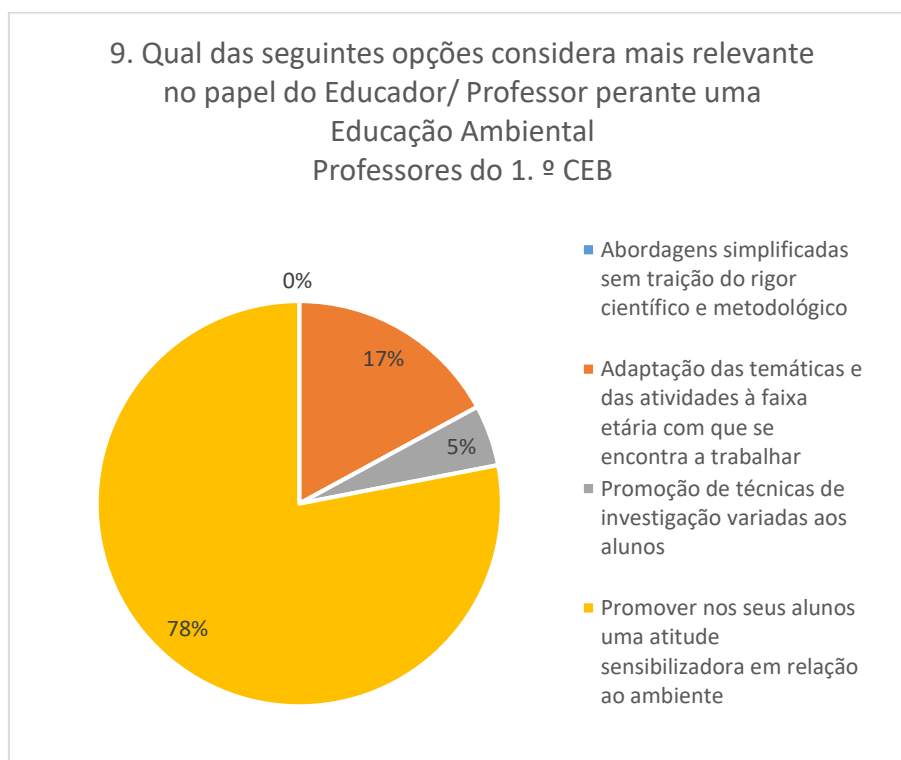


Fig. 52 - Papel mais relevante do Educador/ Professor numa EpA pelos inquiridos (Professores do 1.º CEB)

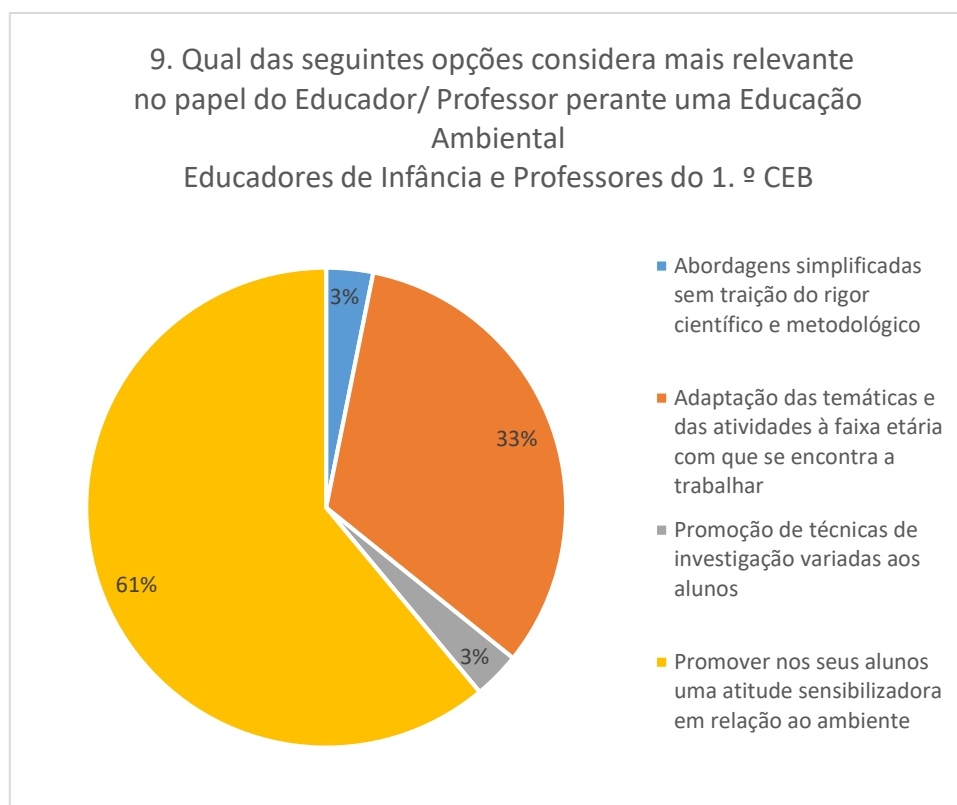


Fig. 53 - Papel mais relevante do Educador/ Professor numa EpA pelos inquiridos (Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

10. Na sua opinião o que deveria motivar os educadores/ professores para a realização de atividades ambientais?	Educadores de Infância Fa	Fr %	Professores do 1.º CEB Fa	Fr %	Total de Inquiridos Fa	Fr %
Saber que poderão promover atitudes de preservação e conservação da natureza nas crianças	6	11	6	15	12	13
Pensar que através da educação ambiental das crianças se podem influenciar os hábitos familiares	8	15	6	15	14	15
Pensar que mudança de atitudes poderá ter impacto nas gerações futuras	32	59	19	46	51	54
Saber que aquilo que estão a lecionar vai ao encontro dos interesses das crianças	3	6	3	7	6	6
Saber que estão a contribuir para a aquisição de um espírito crítico e argumentativo nos seus alunos	5	9	7	17	12	13
Todos os Inquiridos	54	57	41	43	95	100

Tabela 20 – Motivo que deveria predispor educadores/ professores para a realização de atividades relacionadas com EA pelos inquiridos

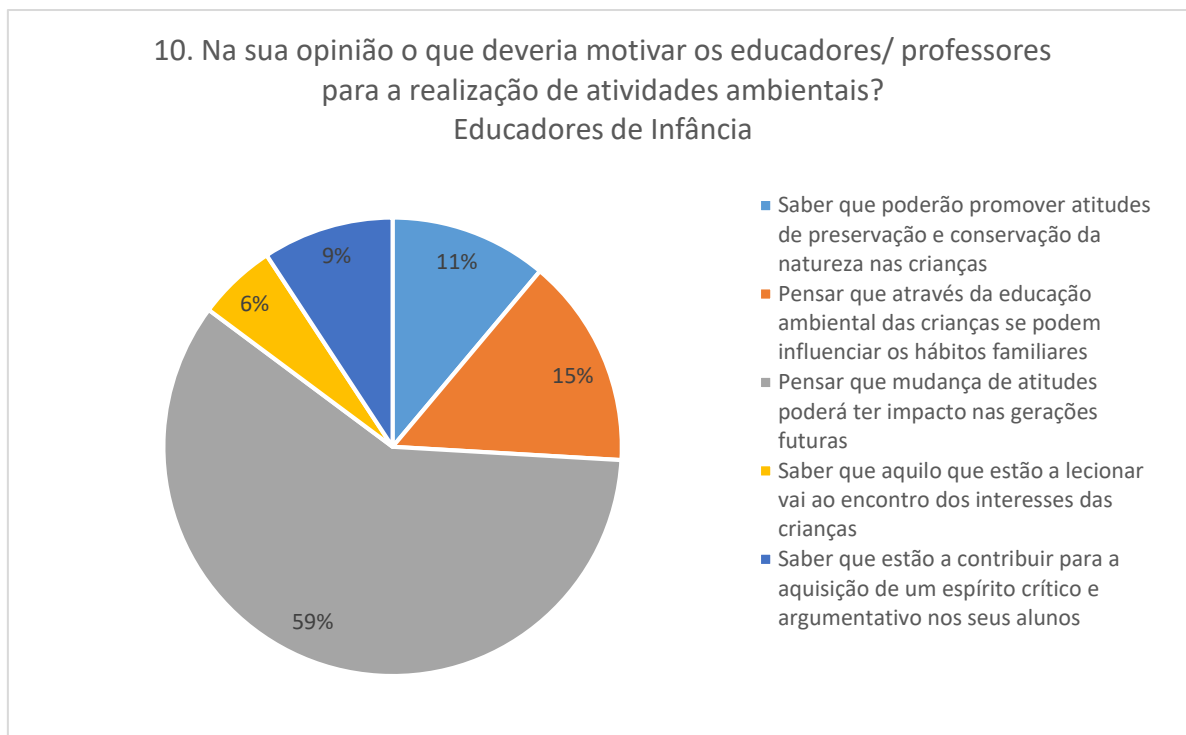


Fig. 54 - Motivo que deveria predispor educadores/ professores para a realização de atividades relacionadas com EA pelos inquiridos (Educadores de Infância)

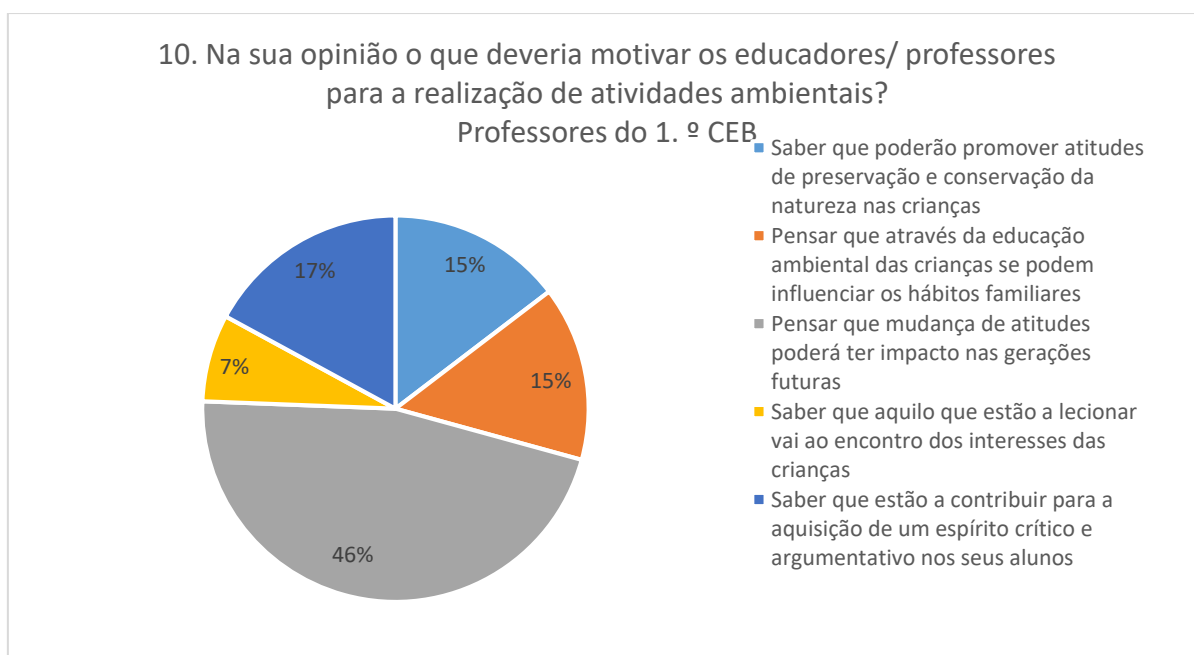


Fig. 55 - Motivo que deveria predispor educadores/ professores para a realização de atividades relacionadas com EA pelos inquiridos (Professores do 1.º CEB)



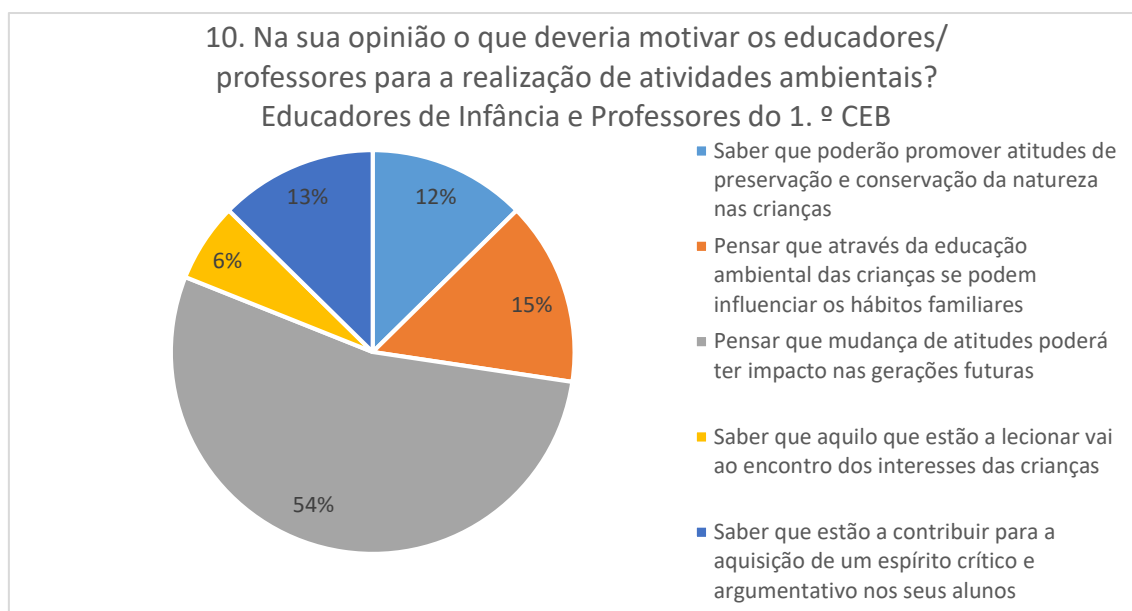


Fig. 56 - Motivo que deveria predispor educadores/ professores para a realização de atividades relacionadas com EA pelos inquiridos (Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

11. Considera que os seus conhecimentos na área ou a sua formação permitem abordar esta temática sem perder o rigor científico?	Educadores de Infância Fa	Fr %	Professores do 1.º CEB Fa	Fr %	Total de Inquiridos Fa	Fr %
Sim	39	72	32	78	71	75
Não	15	28	9	22	24	25
Total de Inquiridos	54	57	41	43	95	100

Tabela 21 – Existência de rigor científico na abordagem na área pelos inquiridos

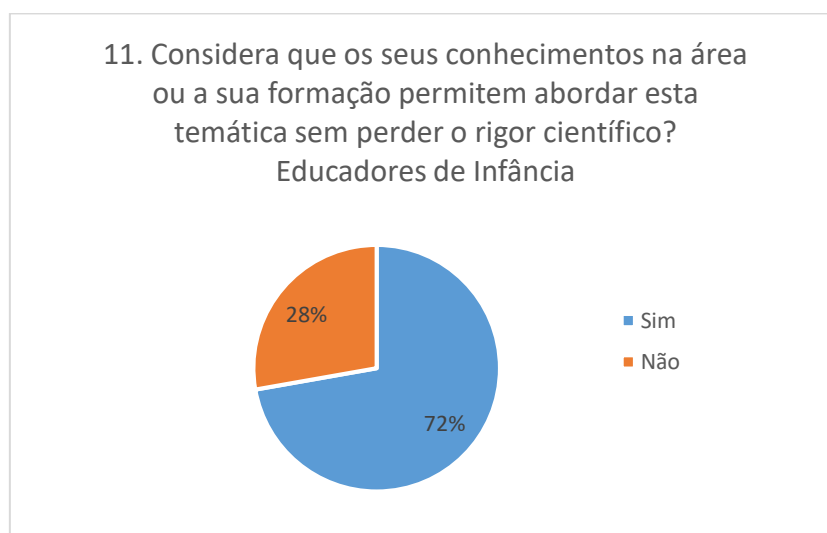


Fig. 57 - Existência de rigor científico na abordagem na área pelos inquiridos (Educadores de Infância)

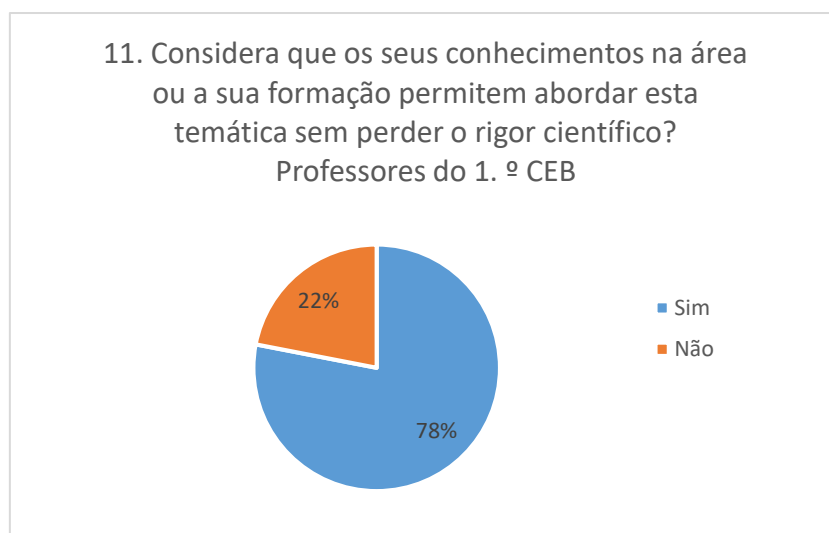


Fig. 58 - Existência de rigor científico na abordagem na área pelos inquiridos (Professores do 1.º CEB)

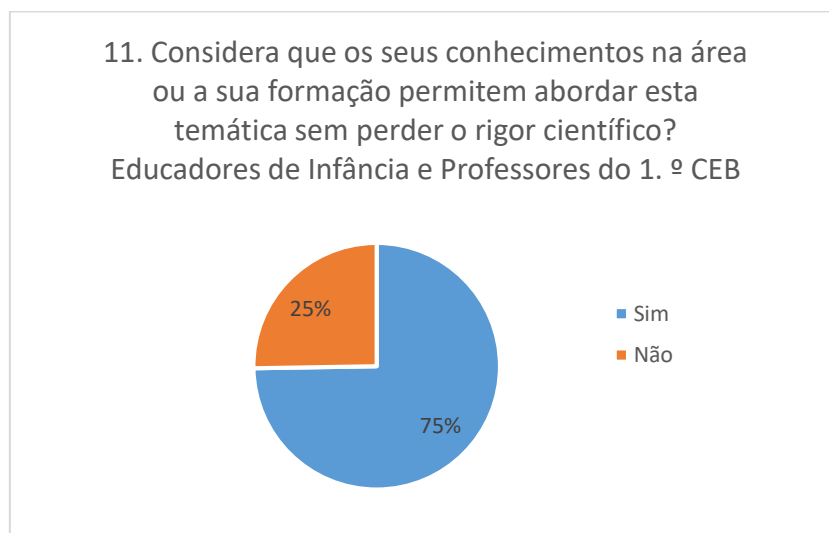


Fig. 59 - Existência de rigor científico na abordagem na área pelos inquiridos (Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

12. Acha que os materiais e recursos bibliográficos existentes alusivos à Educação Ambiental são suficientes na sua escola?	Educadores de Infância Fa	Fr %	Professores do 1.º CEB Fa	Fr %	Total de Inquiridos Fa	Fr %
Sim	15	28	11	27	26	27
Não	39	72	30	73	69	73
Total de Inquiridos	54	57	41	43	95	100

Tabela 22 - Existência de materiais e recursos alusivos à EA na escola pelos inquiridos

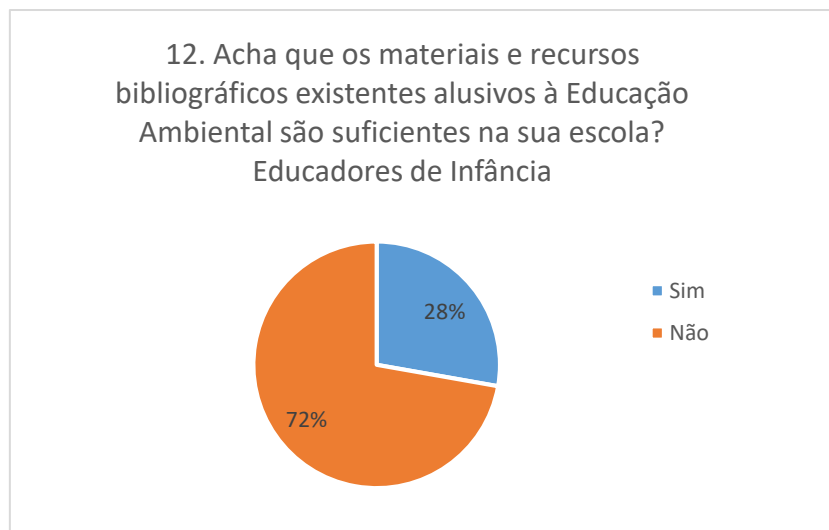


Fig. 60 - Existência de materiais e recursos alusivos à EA na escola pelos inquiridos (Educadores de Infância)

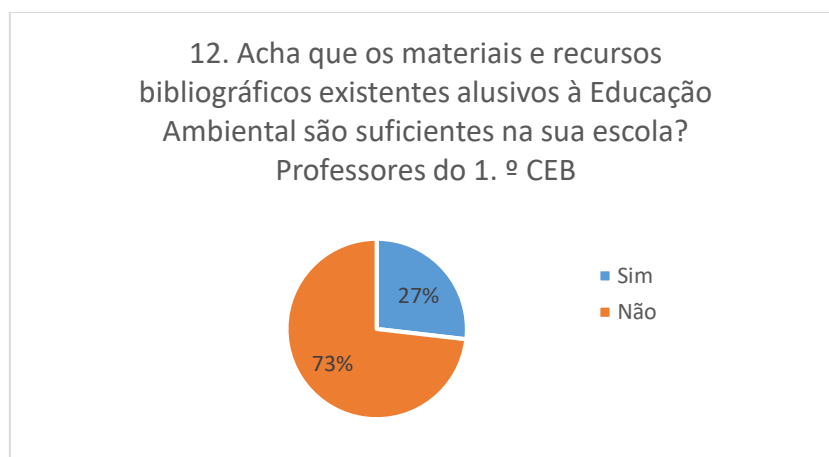


Fig. 61 - Existência de materiais e recursos alusivos à EA na escola pelos inquiridos (Professores do 1.º CEB)

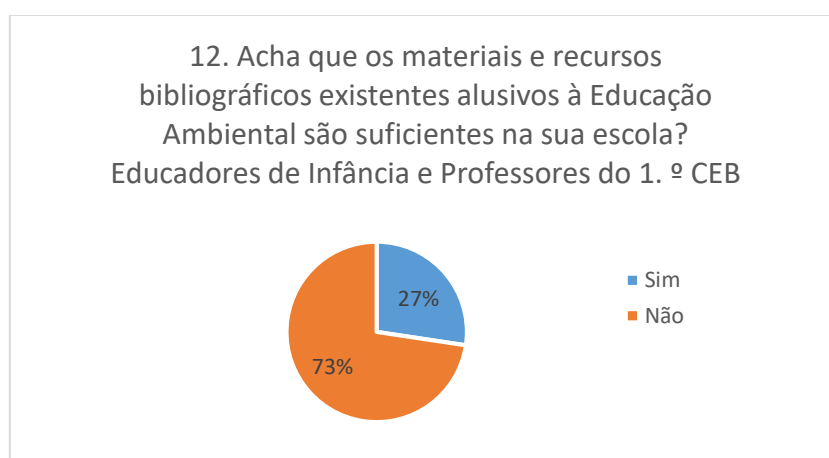


Fig. 62 - Existência de materiais e recursos alusivos à EA na escola pelos inquiridos (Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

<b>13. Assinale a maior dificuldade que poderá ser sentida na implementação de atividades ou projetos alusivos à temática ambiental.</b>	<b>Educadores de Infância Fa</b>	<b>Fr %</b>	<b>Professores do 1.º CEB Fa</b>	<b>Fr %</b>	<b>Total de Inquiridos Fa</b>	<b>Fr %</b>
Transição da teoria para a prática	9	17	7	17	16	17
Escolha do tema adequado (dada a diversidade de temas existentes)	9	17	5	12	14	15
Insuficiência de materiais científicos nas salas de aula	14	26	9	22	23	24
Difícil gestão do tempo e dos espaços escolares	12	22	16	39	28	29
Insuficiência de formação ambiental dos intervenientes	8	15	4	10	12	13
Outra	2	4	0	0	2	2
<b>Todos os Inquiridos</b>	<b>54</b>	<b>57</b>	<b>41</b>	<b>43</b>	<b>95</b>	<b>100</b>

Tabela 23 - Maior dificuldade a ser sentida na implementação de atividades de temática ambiental pelos inquiridos

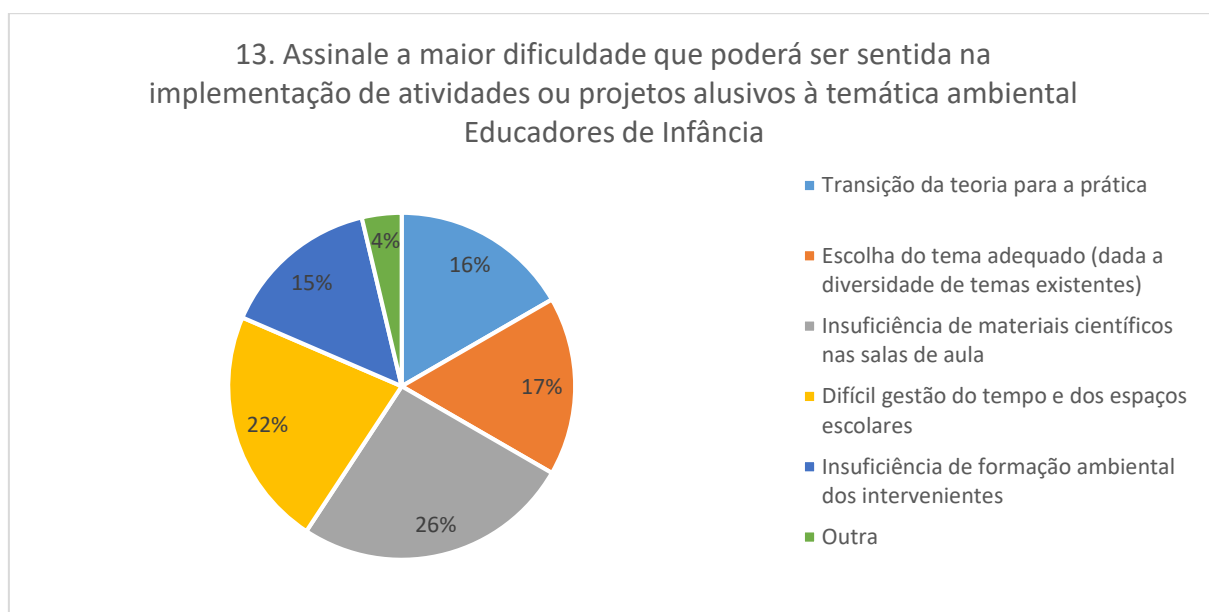


Fig. 63 - Maior dificuldade a ser sentida na implementação de atividades de temática ambiental pelos inquiridos (Educadores de Infância)

13. Assinale a maior dificuldade que poderá ser sentida na implementação de atividades ou projetos alusivos à temática ambiental  
Professores do 1.º CEB

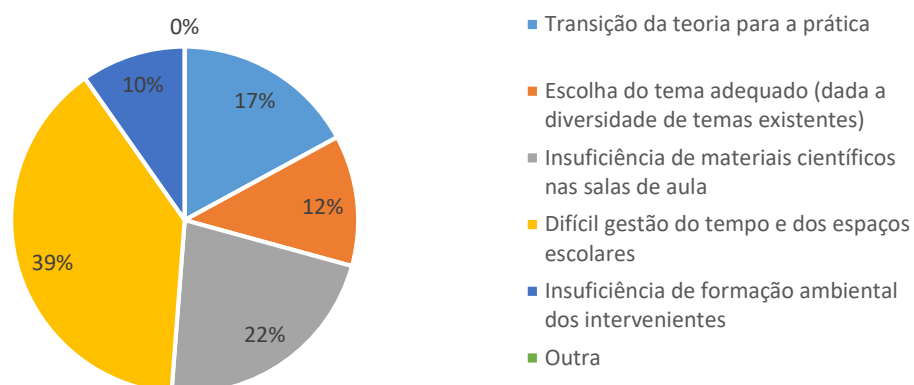


Fig. 64 - Maior dificuldade a ser sentida na implementação de atividades de temática ambiental pelos inquiridos (Professores do 1.º CEB)

13. Assinale a maior dificuldade que poderá ser sentida na implementação de atividades ou projetos alusivos à temática ambiental  
Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB

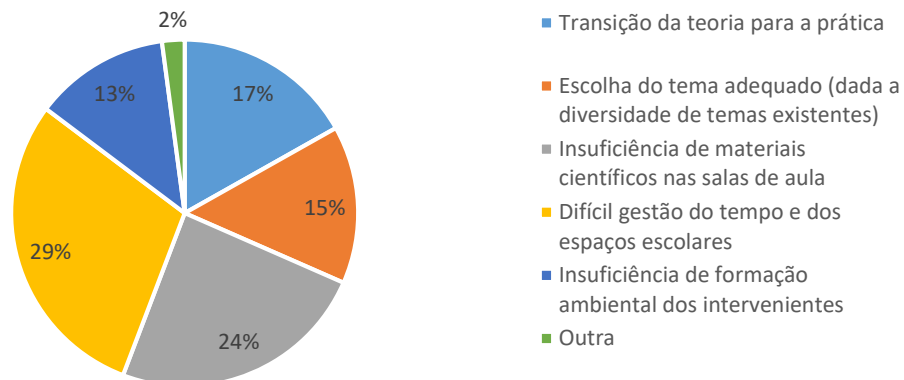


Fig. 65 - Maior dificuldade a ser sentida na implementação de atividades de temática ambiental (Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

<b>14. Considera que a escola é o melhor lugar para a sensibilização das crianças no âmbito da Educação Ambiental?</b>	<b>Educadores de Infância Fa</b>	<b>Fr %</b>	<b>Professores do 1.º CEB Fa</b>	<b>Fr %</b>	<b>Total de Inquiridos Fa</b>	<b>Fr %</b>
<b>Sim</b>	50	93	37	90	87	92
<b>Não</b>	4	7	4	10	8	8
<b>Total de Inquiridos</b>	54	57	41	43	95	100

Tabela 24 - Importância atribuída à escola no âmbito da EA por parte dos inquiridos

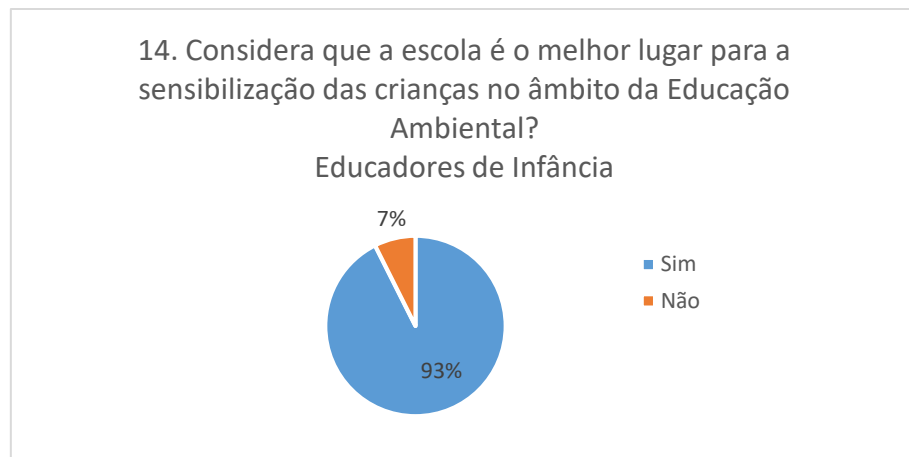


Fig. 66 - Importância atribuída à escola no âmbito da EA por parte dos inquiridos (Educadores de Infância)

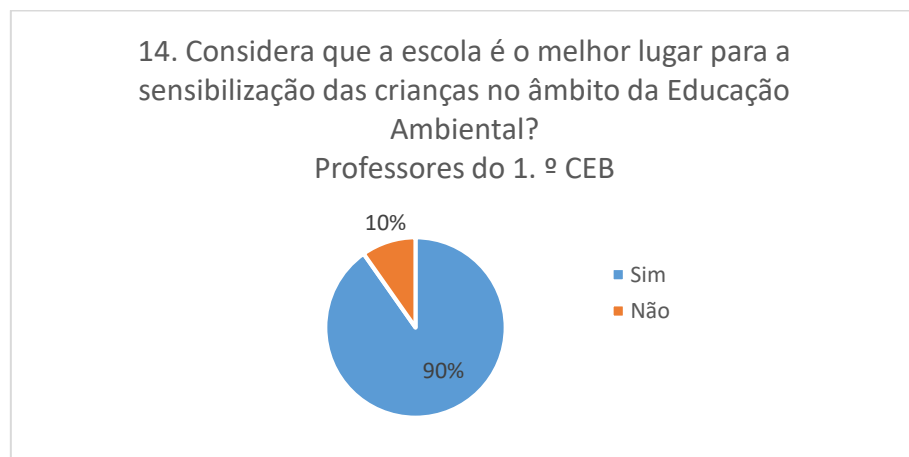


Fig. 67 - Importância atribuída à escola no âmbito da EA por parte dos inquiridos (Professores do 1.º CEB)

14. Considera que a escola é o melhor lugar para a sensibilização das crianças no âmbito da Educação Ambiental?

Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB

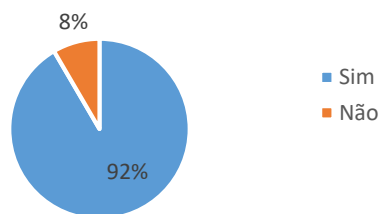


Fig. 68 - Importância atribuída à escola no âmbito da EA por parte dos inquiridos (Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

14.1.1. Escola - Importância Atribuída	Educadores de Infância Fa	Fr %	Professores do 1.º CEB Fa	Fr %	Total de Inquiridos Fa	Fr %
1	0	0	0	0	0	0
2	0	0	1	2	1	1
3	1	2	0	0	1	1
4	3	6	3	7	6	6
5	11	20	7	17	18	19
6	39	72	30	73	69	73
<b>Total de Inquiridos</b>	<b>54</b>	<b>57</b>	<b>41</b>	<b>43</b>	<b>95</b>	<b>100</b>

Tabela 25 - Importância atribuída à escola por parte dos inquiridos

14.1.1. Escola - Importância Atribuída  
Educadores de Infância

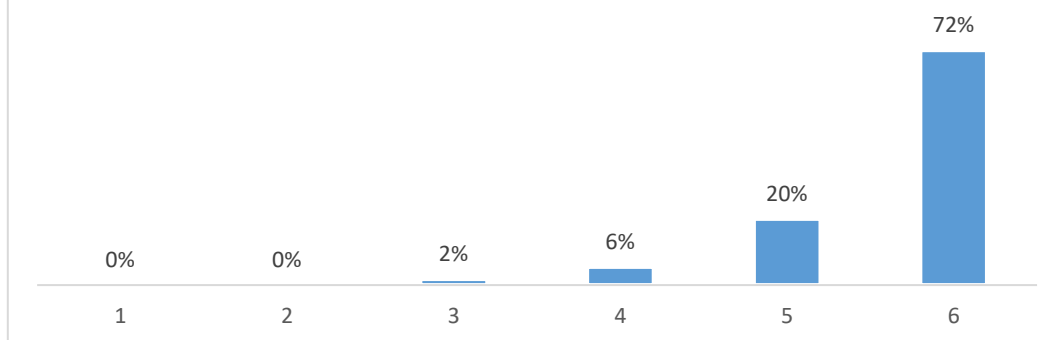


Fig. 69 - Importância atribuída à escola por parte dos inquiridos (Educadores de Infância)

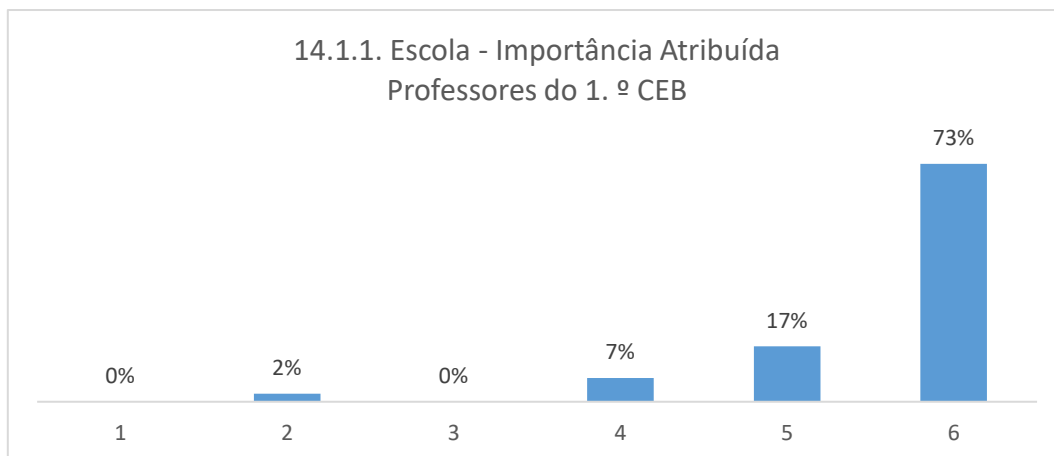


Fig. 70 - Importância atribuída à escola por parte dos inquiridos (Professores do 1.º CEB)

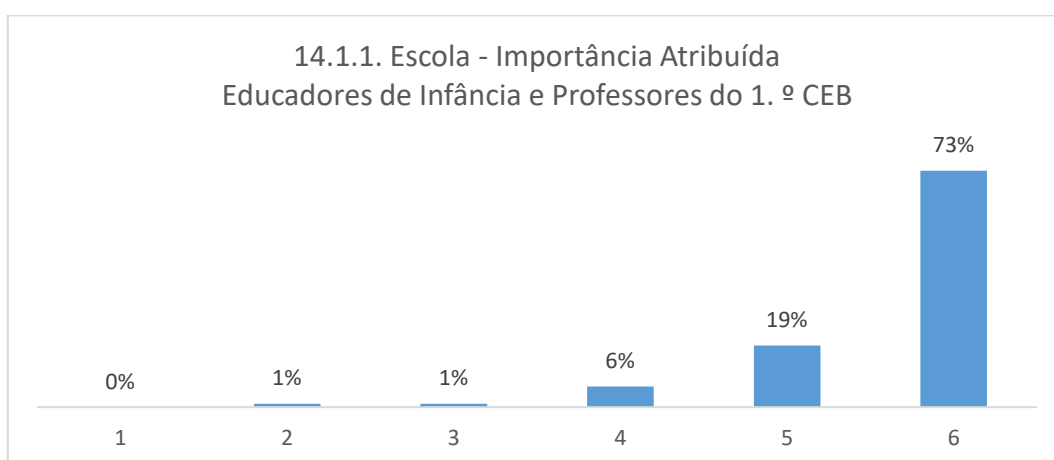


Fig. 71 - Importância atribuída à escola por parte dos inquiridos (Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

14.1.2. Museus ao ar livre ou Ecomuseus - Importância Atribuída	Educadores de Infância Fa	Fr %	Professores do 1.º CEB Fa	Fr %	Total de Inquiridos Fa	Fr %
1	0	0	1	2	1	1
2	0	0	1	2	1	1
3	4	7	5	12	9	9
4	8	15	7	17	15	16
5	22	41	16	39	38	40
6	20	37	11	27	31	33
<b>Total de Inquiridos</b>	54	57	41	43	95	100

Tabela 26 - Importância atribuída a museus ao ar livre ou ecomuseus por parte dos inquiridos



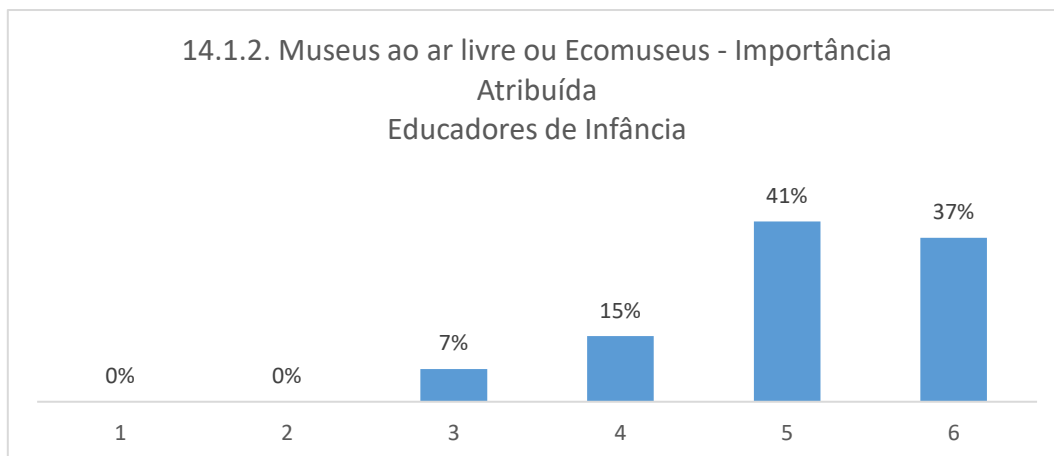


Fig. 72 - Importância atribuída a museus ao ar livre ou ecomuseus por parte dos inquiridos (Educadores de Infância)

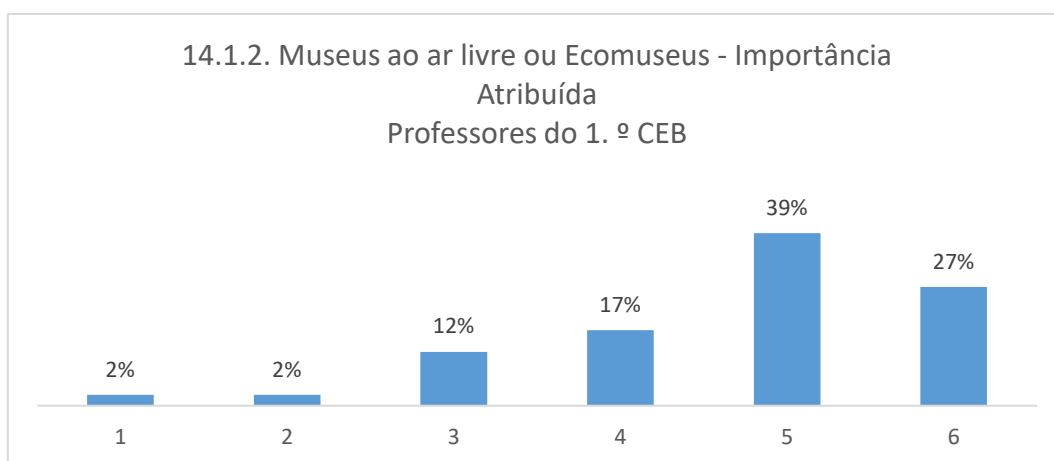


Fig. 73 - Importância atribuída a museus ao ar livre ou ecomuseus por parte dos inquiridos (Professores do 1.º CEB)

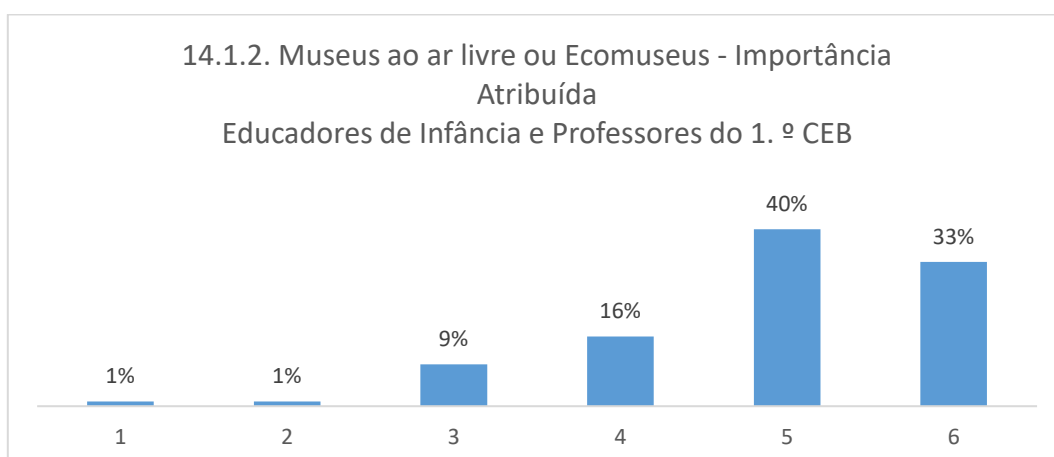


Fig. 74 - Importância atribuída a museus ao ar livre ou ecomuseus por parte dos inquiridos (Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

<b>14.1.3. Clubes de jovens/ ATL'S - Importância Atribuída</b>	<b>Educadores de Infância Fa</b>	<b>Fr %</b>	<b>Professores do 1.º CEB Fa</b>	<b>Fr %</b>	<b>Total de Inquiridos Fa</b>	<b>Fr %</b>
<b>1</b>	0	0	0	0	0	0
<b>2</b>	0	0	1	2	1	1
<b>3</b>	8	15	5	12	13	14
<b>4</b>	12	22	10	24	22	23
<b>5</b>	14	26	16	39	30	32
<b>6</b>	20	37	9	22	29	31
<b>Total de Inquiridos</b>	<b>54</b>	<b>57</b>	<b>41</b>	<b>43</b>	<b>95</b>	<b>100</b>

Tabela 27 - Importância atribuída aos ATL's e clubes de jovens por parte dos inquiridos

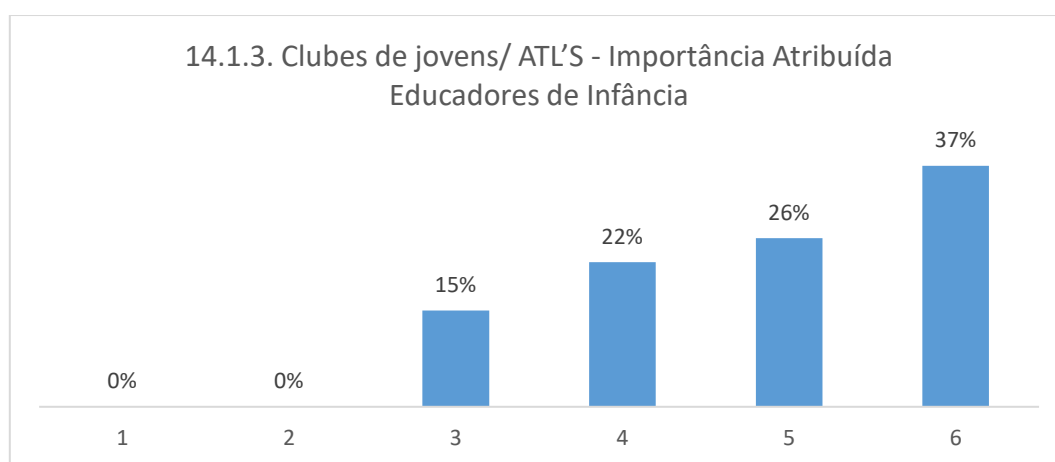


Fig. 75 - Importância atribuída aos ATL's e clubes de jovens por parte dos inquiridos (Educadores de Infância)

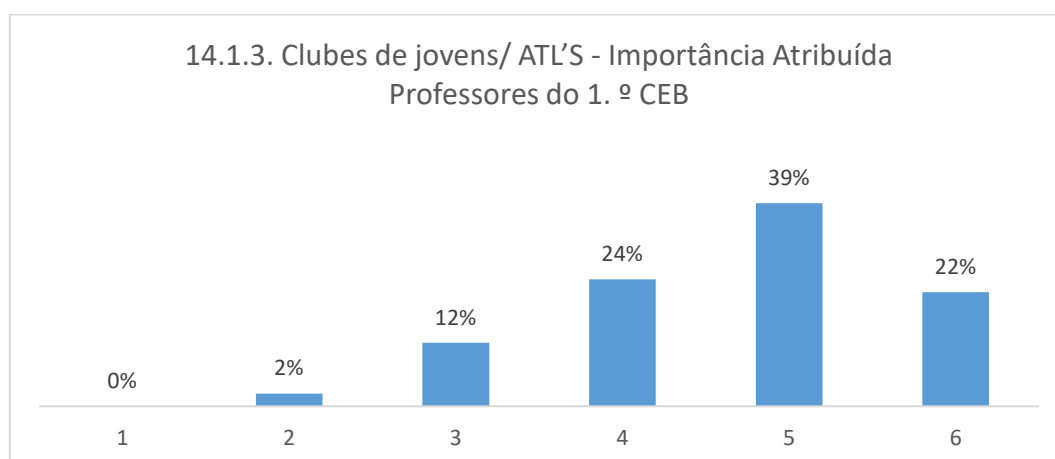


Fig. 76 - Importância atribuída aos ATL's e clubes de jovens por parte dos inquiridos (Professores do 1.º CEB)

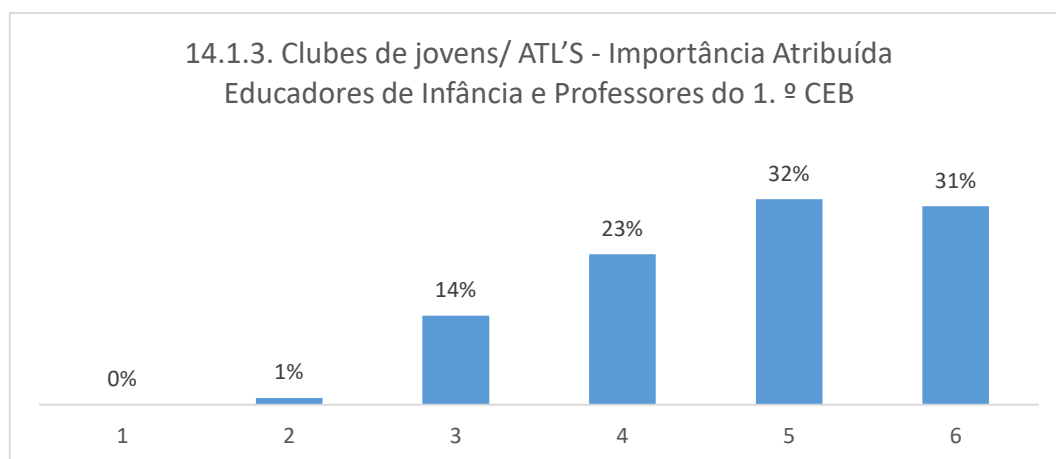


Fig. 77 - Importância atribuída aos ATL's e clubes de jovens por parte dos inquiridos (Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

14.1.4. Ecotecas - Importância Atribuída	Educadores de Infância Fa	Fr %	Professores do 1.º CEB Fa	Fr %	Total de Inquiridos Fa	Fr %
1	0	0	0	0	0	0
2	0	0	2	5	2	2
3	3	6	2	5	5	5
4	11	20	6	15	17	18
5	19	35	13	32	32	34
6	21	39	18	44	39	41
<b>Total de Inquiridos</b>	54	57	41	43	95	100

Tabela 28 - Importância atribuída às ecotecas por parte dos inquiridos

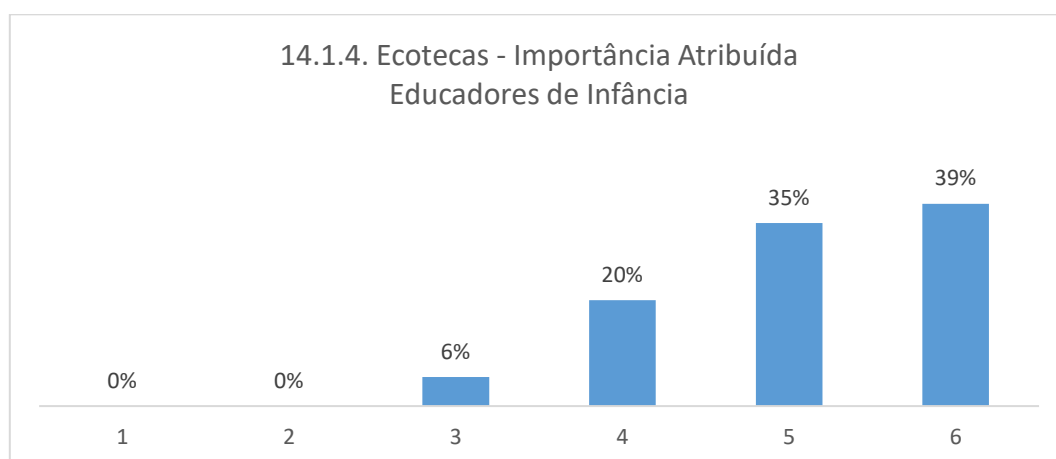


Fig. 78 - Importância atribuída às ecotecas por parte dos inquiridos (Educadores de Infância)

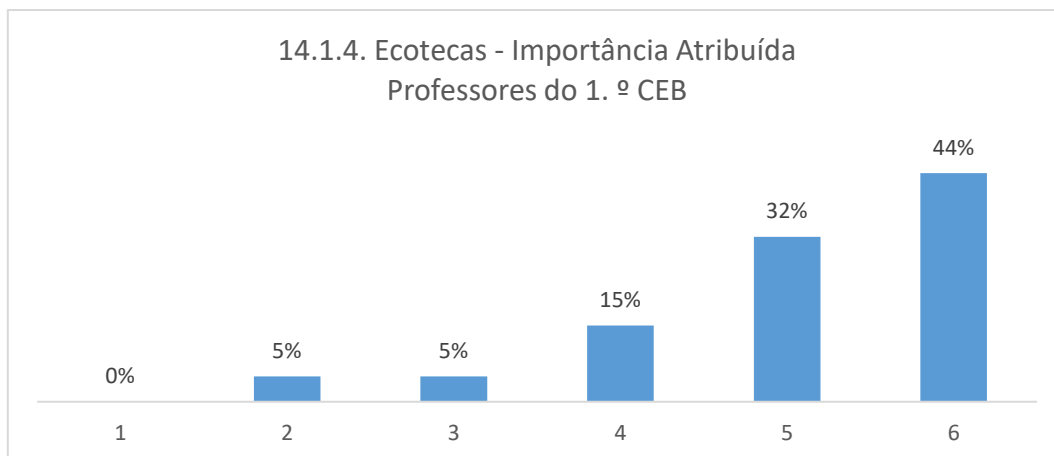


Fig. 79 - Importância atribuída às ecotecas por parte dos inquiridos (Professores do 1.º CEB)

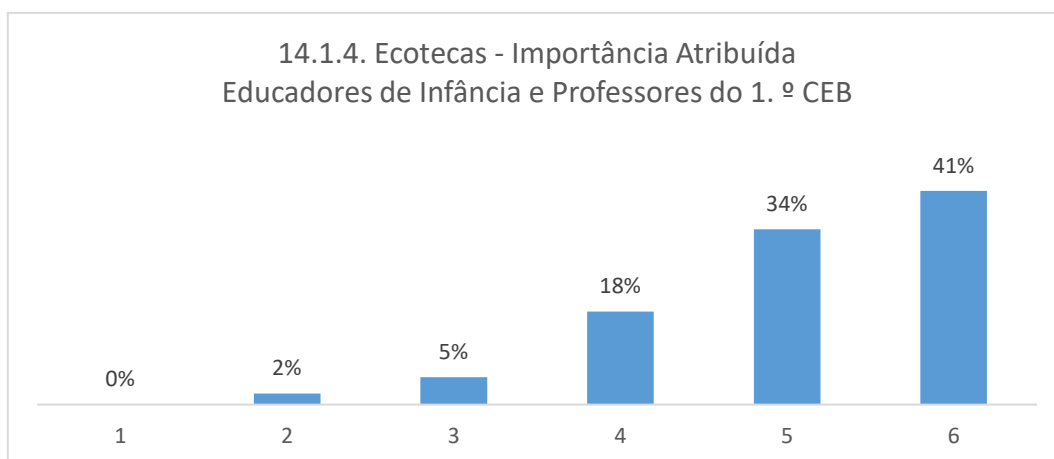


Fig. 80 - Importância atribuída às ecotecas por parte dos inquiridos (Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

15. Classifique de 1 a 6 de acordo com a importância que atribui à Educação Ambiental	Educadores de Infância Fa	Fr %	Professores do 1.º CEB Fa	Fr %	Total de Inquiridos Fa	Fr %
1	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0
3	1	2	0	0	1	1
4	3	6	4	10	7	7
5	9	17	11	27	20	21
6	41	76	26	63	67	71
<b>Total de Inquiridos</b>	54	57	41	43	95	100

Tabela 29 - Importância atribuída à EA pelos inquiridos

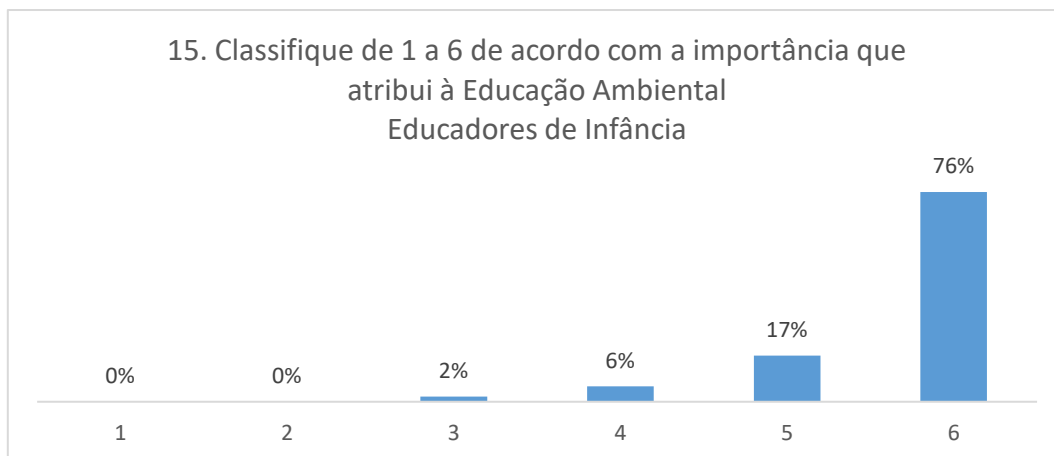


Fig. 81 - Importância atribuída à EA pelos inquiridos (Educadores de Infância)

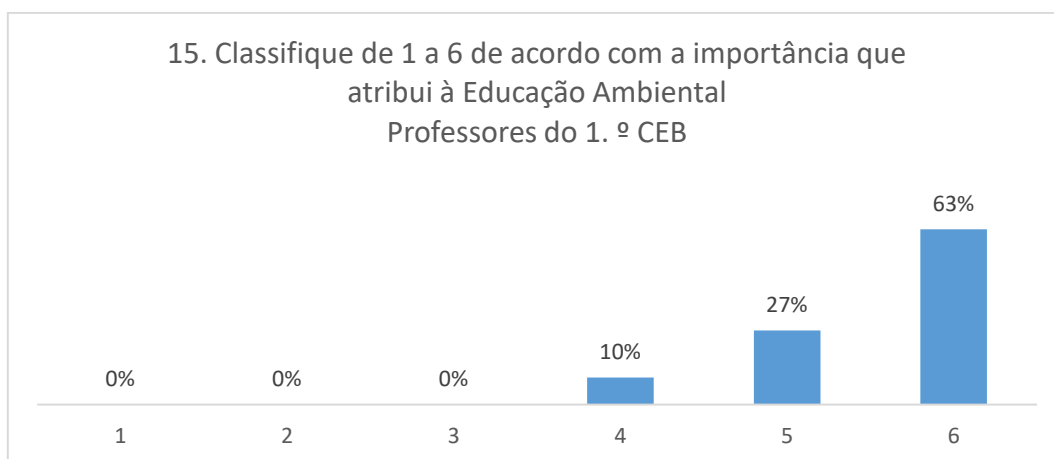


Fig. 82 - Importância atribuída à EA pelos inquiridos (Professores do 1.º CEB)

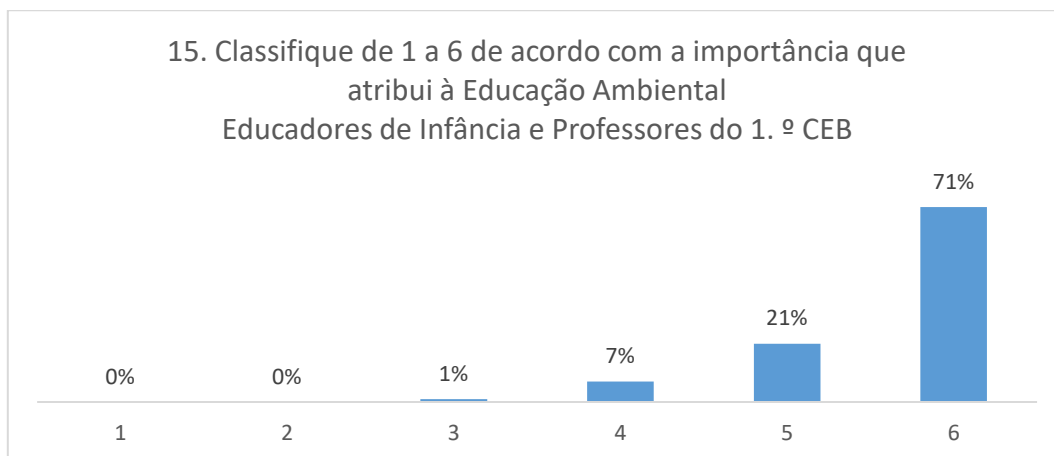


Fig. 83 - Importância atribuída à EA pelos inquiridos (Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

15.1. Justifique a classificação atribuída selecionando uma das opções abaixo	Educadores de Infância Fa	Fr %	Professores do 1. º CEB Fa	Fr %	Total de Inquiridos Fa	Fr %
Acho que há outras áreas educativas mais relevantes que a Educação Ambiental	1	2	0	0	1	1
É uma área educativa que não me suscita muito interesse	0	0	0	0	0	0
Não há qualquer tipo de investimento neste tipo de educação	0	0	0	0	0	0
A consciencialização de pais e alunos é algo muito positivo	15	28	12	29	27	28
Acho que é uma área interessante e suscita-me algum interesse poder lecioná-la	1	2	5	12	6	6
É importantíssima na aquisição de conhecimentos e atitudes	35	65	23	56	58	61
Outra	2	4	1	2	3	3
<b>Todos os Inquiridos</b>	<b>54</b>	<b>57</b>	<b>41</b>	<b>43</b>	<b>95</b>	<b>100</b>

Tabela 30 - Opções que justificam a classificação atribuída pelos inquiridos

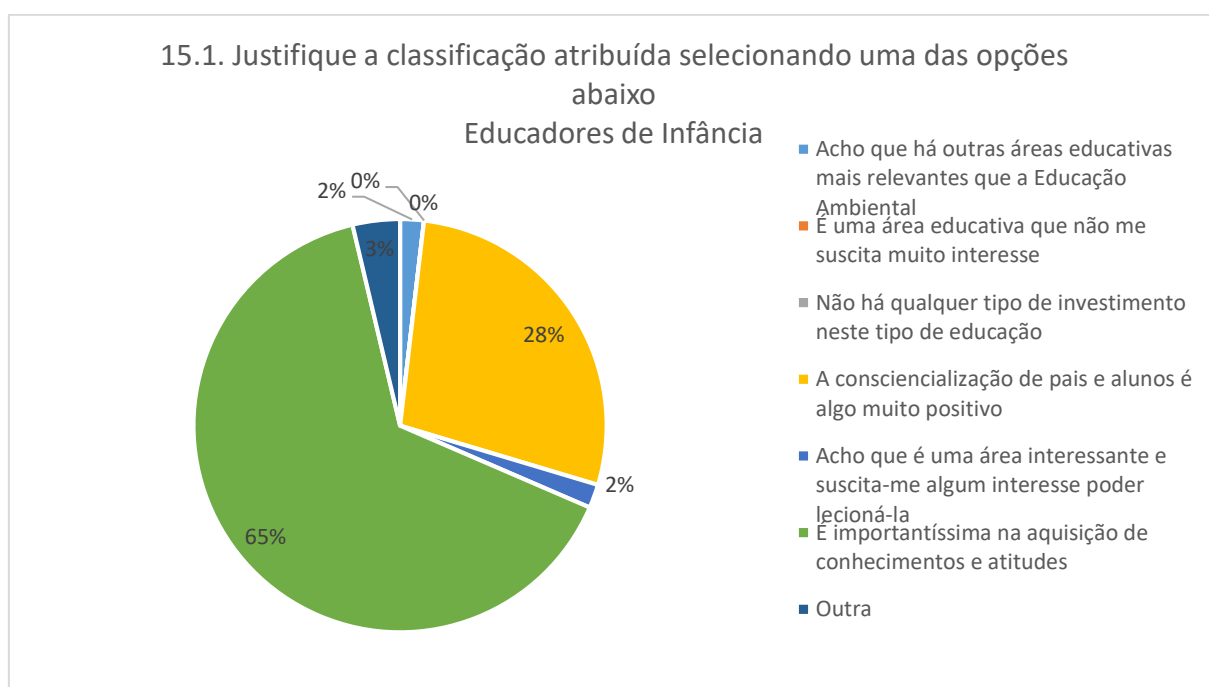


Fig. 84 - Opções que justificam a classificação atribuída pelos inquiridos (Educadores de Infância)

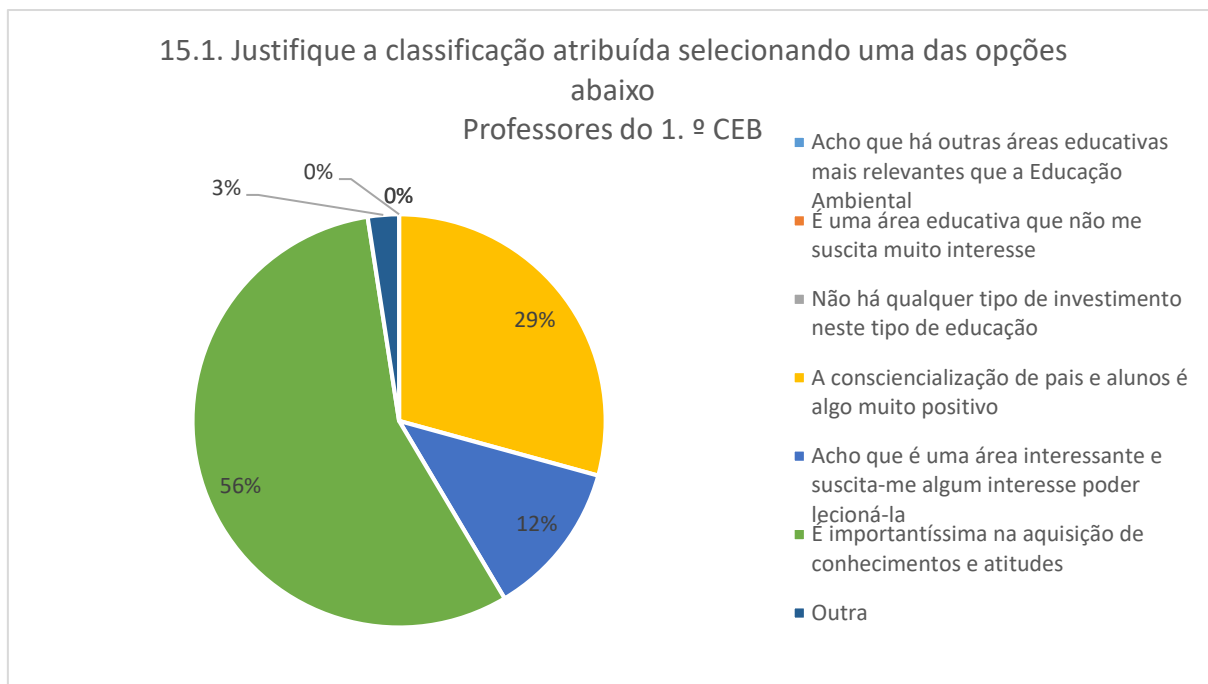


Fig. 85 - Opções que justificam a classificação atribuída pelos inquiridos (Professores do 1.º CEB)

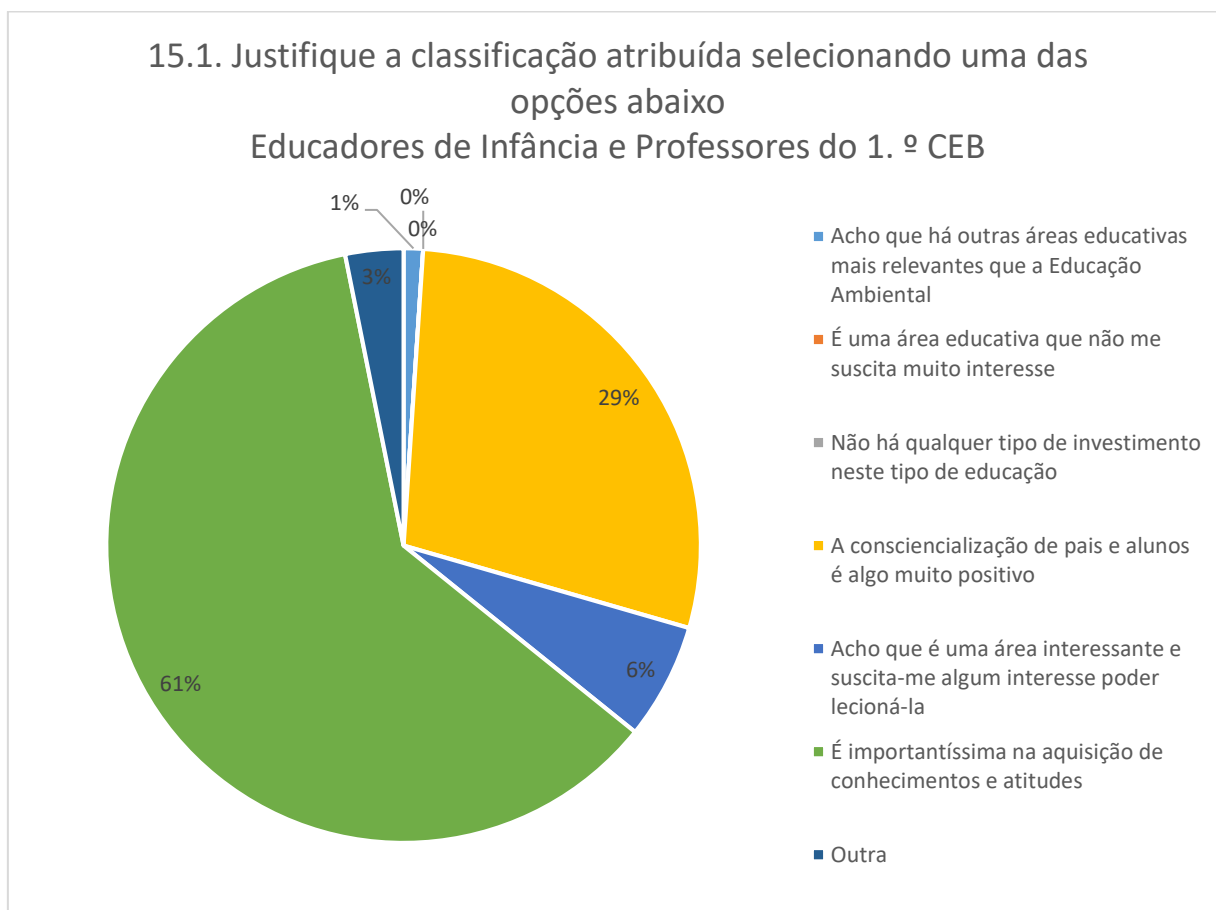


Fig. 86 - Opções que justificam a classificação atribuída pelos inquiridos (Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

<b>16. Entre as vantagens/ benefícios que poderão advir de uma abordagem precoce de uma Educação Ambiental</b>	<b>Educadores de Infância Fa</b>	<b>Fr %</b>	<b>Professores do 1.º CEB Fa</b>	<b>Fr %</b>	<b>Total de Inquiridos Fa</b>	<b>Fr %</b>
Promove a aproximação/ melhoramento da relação da criança com o meio.	2	4	1	2	3	3
Contribui para a aquisição de um nível operacional de literacia ambiental nas crianças.	2	4	4	10	6	6
Envolve as crianças em atividades de resolução de problemas e projetos relativos a questões ambientais e/ou globais.	12	22	14	34	26	27
Incentiva a tomada progressiva de consciência ambiental por parte das crianças.	27	50	15	37	42	44
Promove a aquisição de conhecimentos e competências próprios das estratégias e atividades de solução de problemas nas crianças.	5	9	3	7	8	8
Promove a participação e envolvimento dos pais e famílias na vida escolar.	2	4	1	2	3	3
Promove uma melhoria da qualidade do ambiente e saúde escolar.	4	7	3	7	7	7
<b>Todos os Inquiridos</b>	<b>54</b>	<b>57</b>	<b>41</b>	<b>43</b>	<b>95</b>	<b>100</b>

Tabela 31 - As vantagens/ benefícios que poderão advir de uma abordagem precoce à EA segundo os inquiridos

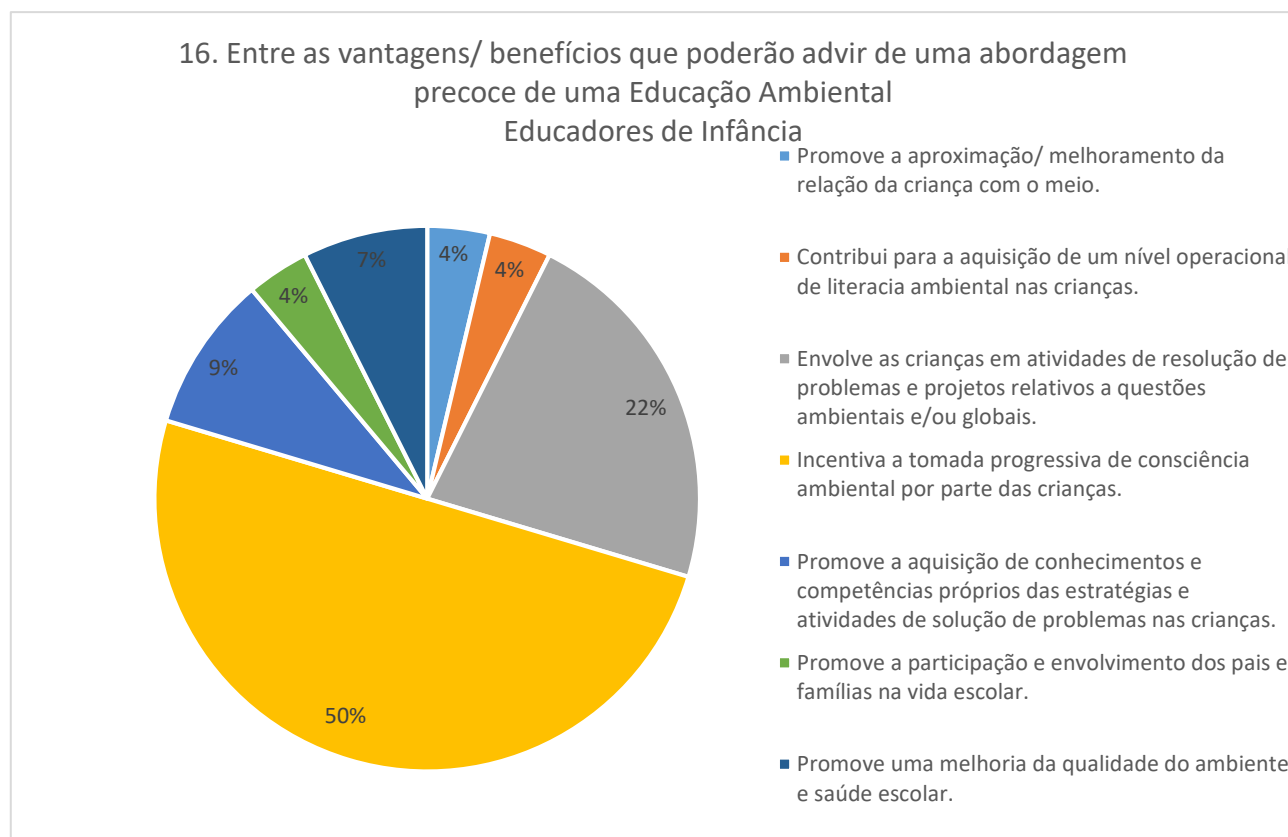


Fig. 87 - As vantagens/ benefícios que poderão advir de uma abordagem precoce à EA segundo os inquiridos (Educadores de Infância)



16. Entre as vantagens/ benefícios que poderão advir de uma abordagem precoce de uma Educação Ambiental

Professores do 1.º CEB

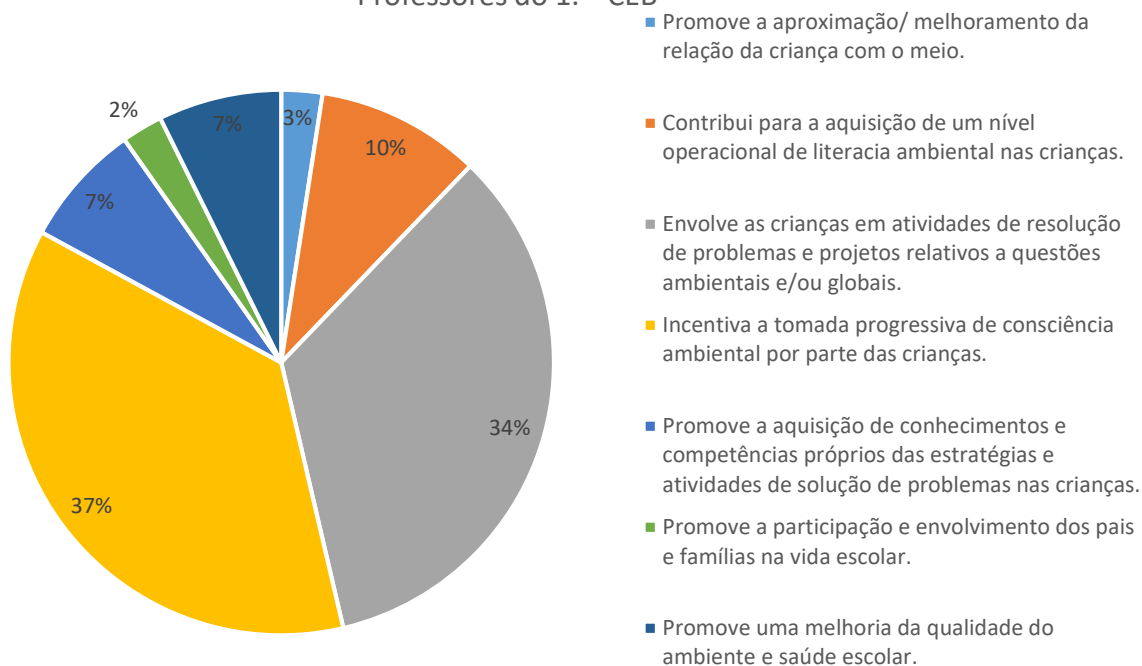


Fig. 88 - As vantagens/ benefícios que poderão advir de uma abordagem precoce à EA segundo os inquiridos (Professores do 1.º CEB)

16. Entre as vantagens/ benefícios que poderão advir de uma abordagem precoce de uma Educação Ambiental

Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB

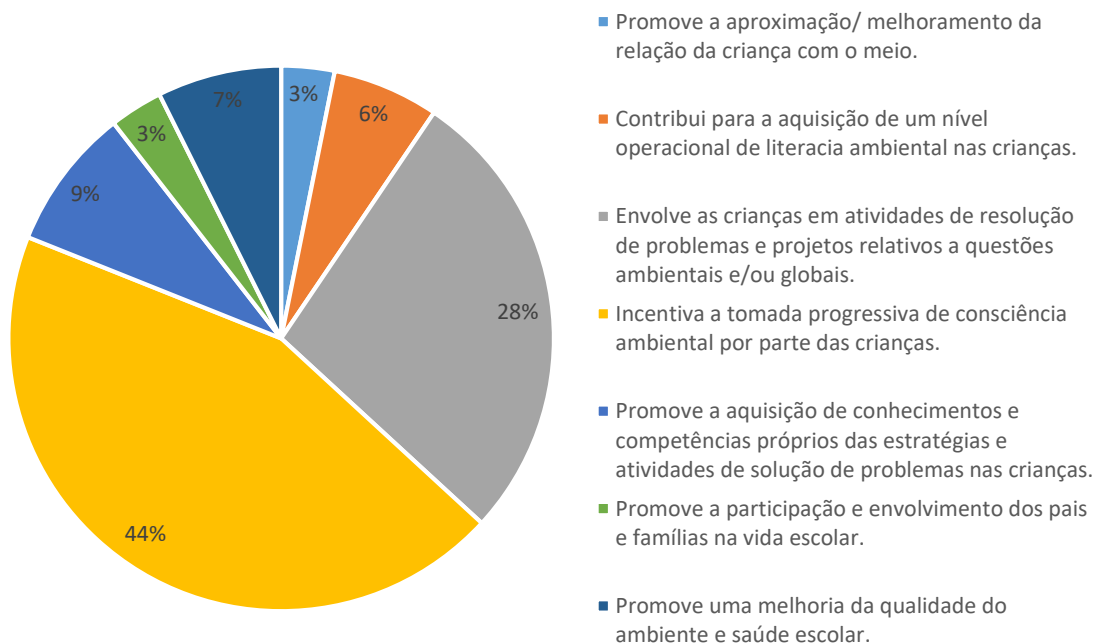


Fig. 89 - As vantagens/ benefícios que poderão advir de uma abordagem precoce à EA segundo os inquiridos (Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

<b>17. Tem por hábito planejar atividades relacionadas com a Educação Ambiental na sua sala?</b>	<b>Educadores de Infância Fa</b>	<b>Fr %</b>	<b>Professores do 1.º CEB Fa</b>	<b>Fr %</b>	<b>Total de Inquiridos Fa</b>	<b>Fr %</b>
<b>Sim</b>	49	91	31	76	80	84
<b>Não</b>	5	9	10	24	15	16
<b>Total de Inquiridos</b>	54	57	41	43	95	100

Tabela 32 - Planejamento de atividades relacionadas com EA em sala de aula pelos inquiridos

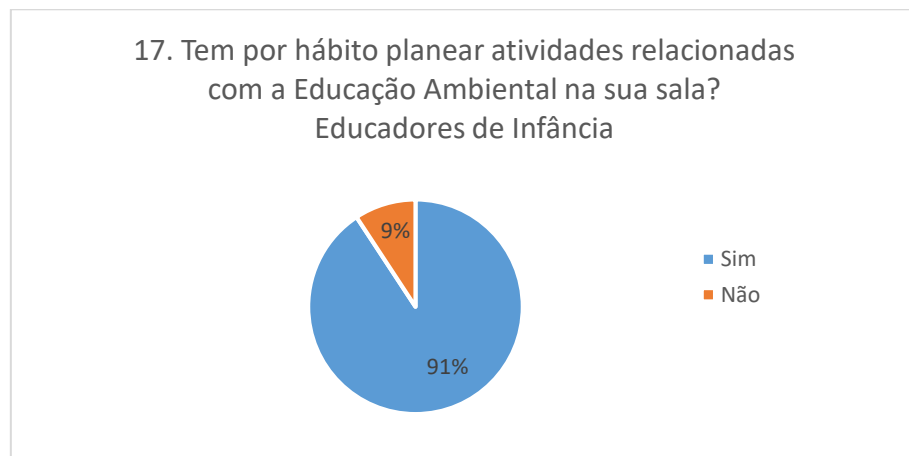


Fig. 90 - Opções que justificam a classificação atribuída pelos inquiridos (Educadores de Infância)

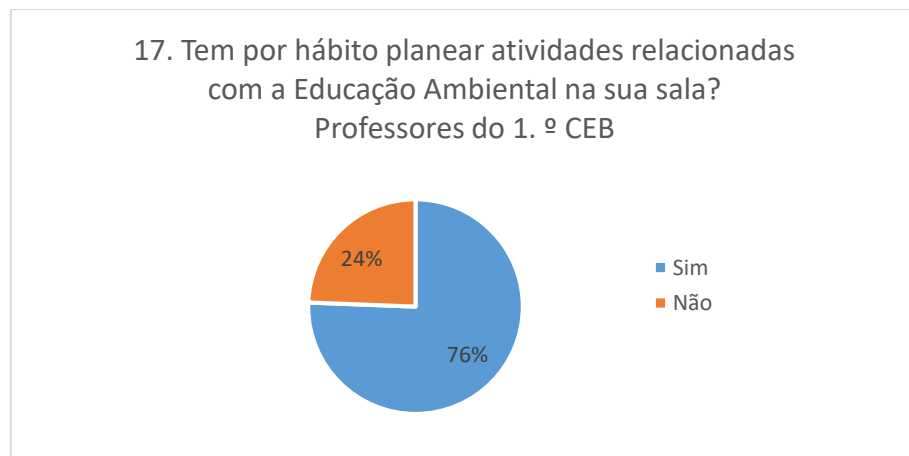


Fig. 91 - Planejamento de atividades relacionadas com EA em sala de aula pelos inquiridos (Professores do 1.º CEB)

17. Tem por hábito planejar atividades relacionadas com a Educação Ambiental na sua sala?  
Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB

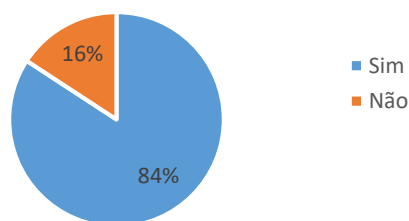


Fig. 92 - Planejamento de atividades relacionadas com EA em sala de aula pelos inquiridos (Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

18. Qual o principal motivo que o leva a não realizar atividades relacionadas com a Educação Ambiental?	Educadores de Infância Fa	Fr %	Professores do 1.º CEB Fa	Fr %	Total de Inquiridos Fa	Fr %
Falta de tempo.	2	40	4	40	6	40
Desinteresse pessoal.	0	0	0	0	0	0
Desinteresse do grupo.	0	0	0	0	0	0
Falta de recursos materiais e bibliográficos.	0	0	1	10	1	7
Insuficiência de formação ambiental.	2	40	3	30	5	33
Outra	1	20	2	20	3	20
Todos os Inquiridos	5	57	10	43	15	100

Tabela 33 - Principal motivo que leva educadores/ professores a não realizarem atividades relacionadas com EA segundo os inquiridos

18. Qual o principal motivo que o leva a não realizar atividades relacionadas com a Educação Ambiental?

Educadores de Infância

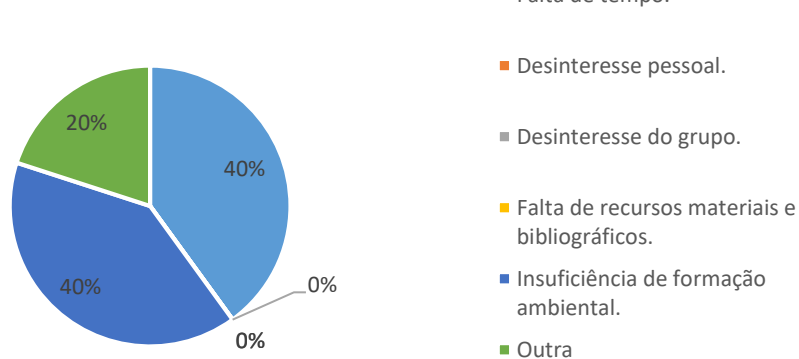


Fig. 93 - Principal motivo que leva educadores/ professores a não realizarem atividades relacionadas com EA segundo os inquiridos (Educadores de Infância)

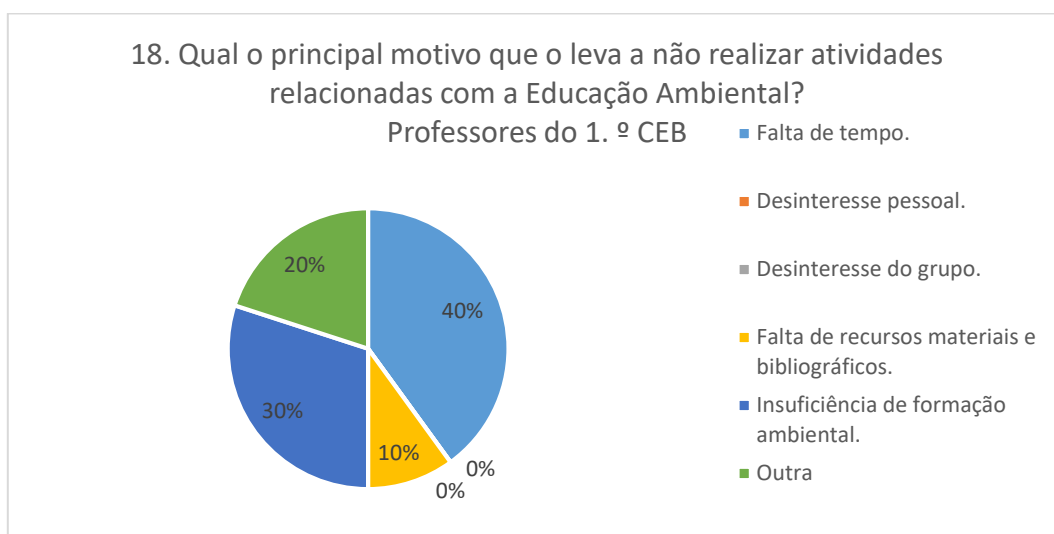


Fig. 94 - Principal motivo que leva educadores/ professores a não realizarem atividades relacionadas com EA segundo os inquiridos (Professores 1.º CEB)

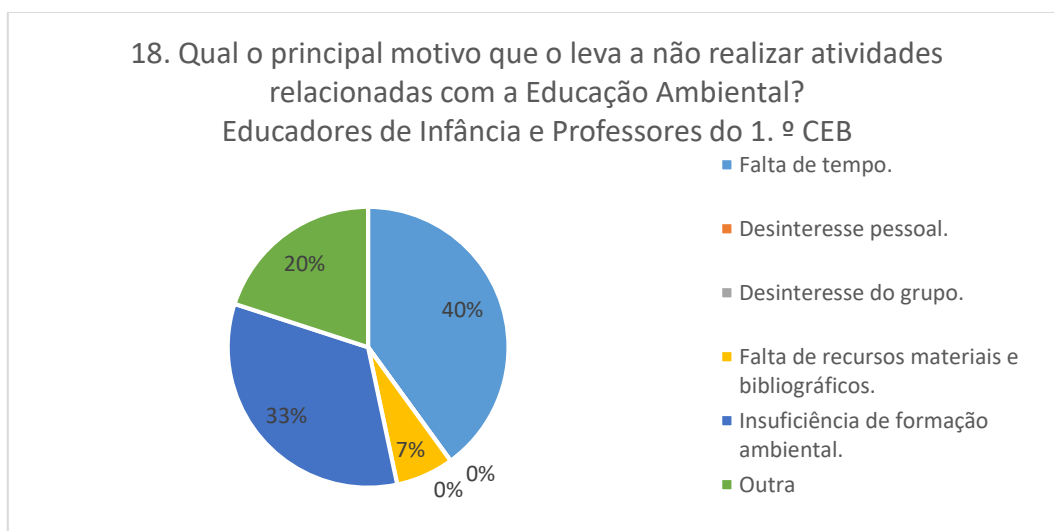


Fig. 95 - Principal motivo que leva educadores/ professores a não realizarem atividades relacionadas com EA segundo os inquiridos (Educadores de Infância e Professores 1.º CEB)

<b>19. Com que frequência realiza atividades relacionadas com a Educação Ambiental na sua sala?</b>	<b>Educadores de Infância</b> <b>Fa</b>	<b>Fr %</b>	<b>Professores do 1.º CEB</b> <b>Fa</b>	<b>Fr %</b>	<b>Total de Inquiridos</b> <b>Fa</b>	<b>Fr %</b>
Anualmente	2	4	0	0	2	3
Mensalmente	15	31	14	45	29	36
Semanalmente	15	31	7	23	22	28
Diariamente (caso esteja a desenvolver um projeto relacionado com o tema, no presente ano letivo)	11	22	6	19	17	21
Não Respondeu	6	12	4	13	10	13
<b>Total de Inquiridos</b>	<b>49</b>	<b>57</b>	<b>31</b>	<b>43</b>	<b>80</b>	<b>100</b>

Tabela 34 - Frequência com que são realizadas atividades relacionadas com EA pelos inquiridos

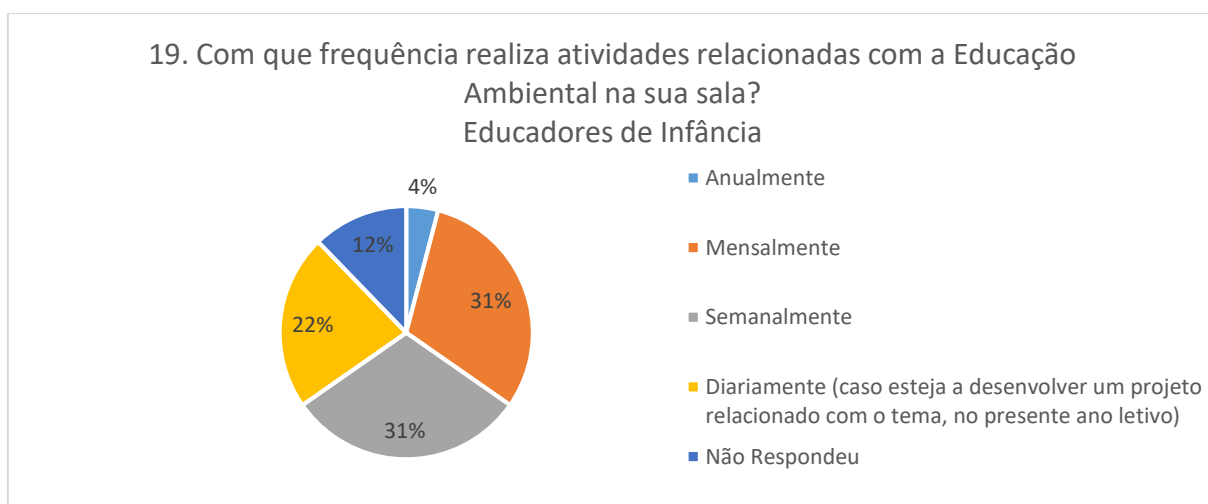


Fig. 96 - Frequência com que são realizadas atividades relacionadas com EA pelos inquiridos (Educadores de Infância)

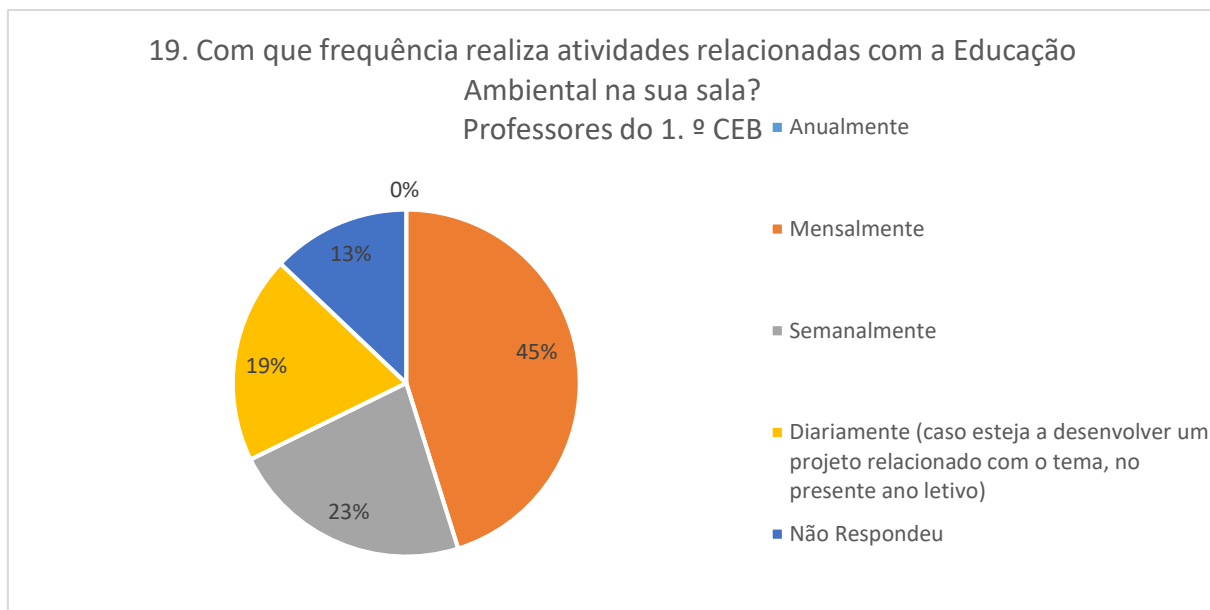


Fig. 97 - Frequência com que são realizadas atividades relacionadas com EA pelos inquiridos (Professores do 1.º CEB)

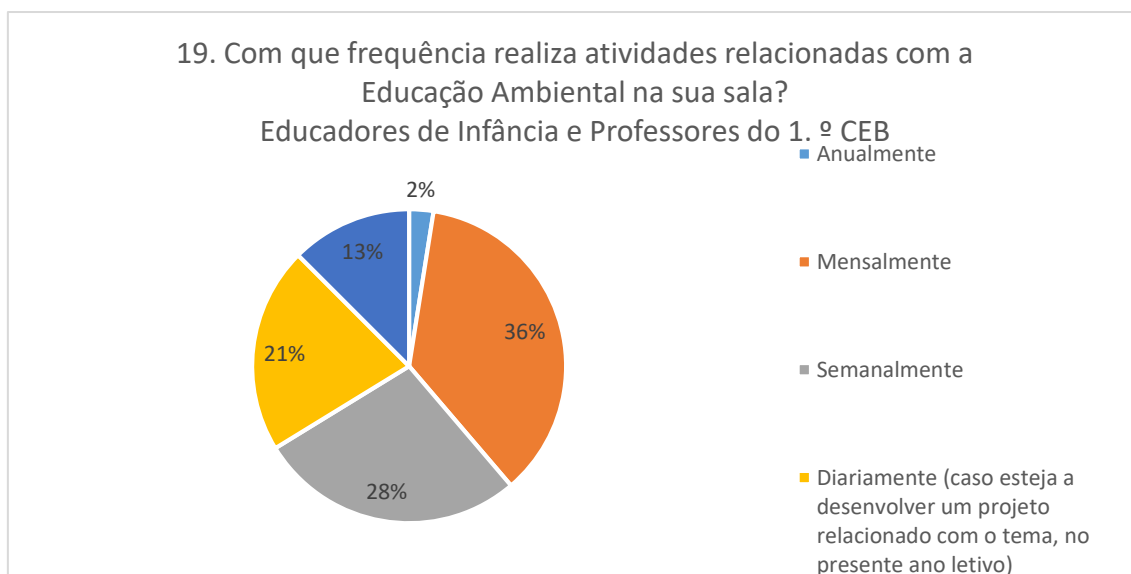


Fig. 98 - Frequência com que são realizadas atividades relacionadas com EA pelos inquiridos (Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

<b>20. Quando realiza atividades no âmbito da Educação Ambiental que áreas articula habitualmente?</b>	<b>Educadores de Infância Fa</b>	<b>Fr %</b>
<b>Ed. Pré-Escolar: Conhecimento do Mundo</b>	3	6
<b>Ed. Pré-Escolar: Conhecimento do Mundo + Ed. Pré-Escolar: Formação Pessoal e Social</b>	9	18
<b>Ed. Pré-Escolar: Conhecimento do Mundo + Ed. Pré-Escolar: Expressão e Comunicação</b>	1	2
<b>Ed. Pré-Escolar: Conhecimento do Mundo + Ed. Pré-Escolar: Tecnologias de Informação e Comunicação</b>	1	2
<b>Ed. Pré - Escolar/ 1.º CEB - Artigo ou tento articular todas as áreas</b>	28	57
<b>Não Respondeu</b>	7	14
<b>Total Educadores de Infância</b>	49	61
	<b>Professores do 1.º CEB Fa</b>	<b>Fr %</b>
<b>1.º CEB: Estudo do Meio</b>	4	13
<b>1.º CEB: Português + 1.º CEB: Estudo do Meio</b>	5	16
<b>1.º CEB: Estudo do Meio + 1.º CEB: Expressões Artísticas e Físico-Motoras</b>	1	3
<b>Ed. Pré - Escolar/ 1.º CEB - Artigo ou tento articular todas as áreas</b>	17	55
<b>Não Respondeu</b>	4	13
<b>Total Professores do 1.º CEB</b>	31	39

Tabela 35 – Áreas articuladas na realização de atividades no âmbito da EA

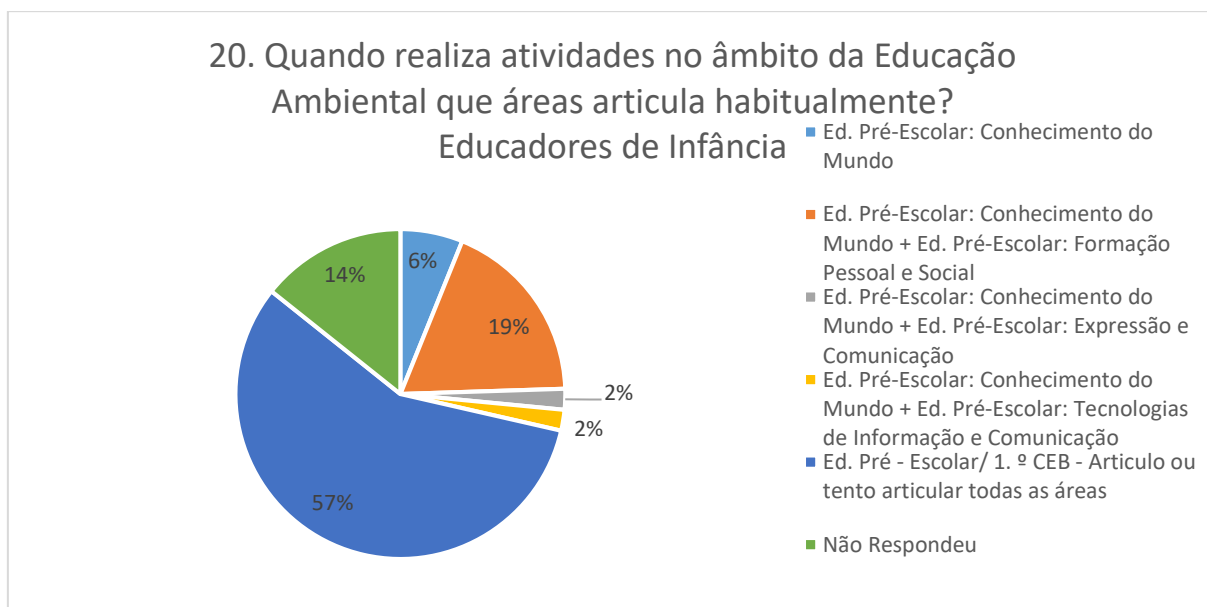


Fig. 99 - Áreas articuladas habitualmente na realização de atividades no âmbito da EA pelos inquiridos (Educadores de Infância)

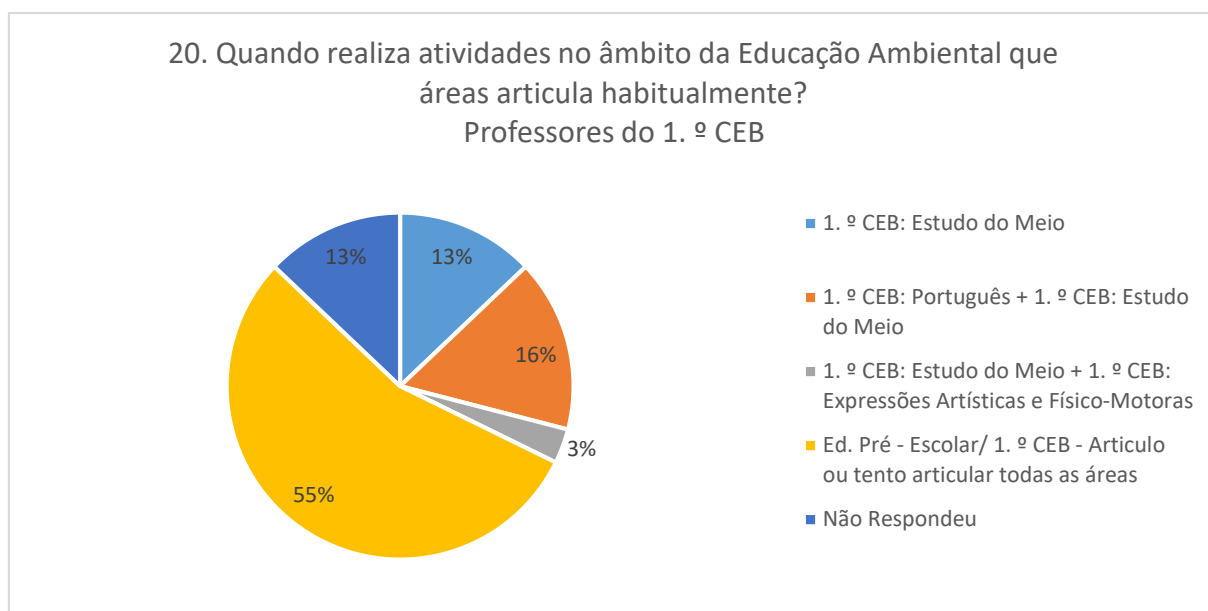


Fig. 100 - Áreas articuladas habitualmente na realização de atividades no âmbito da EA pelos inquiridos (Professores do 1.º CEB)

20.1. Refira o principal motivo que o leva a não realizar uma articulação entre as várias áreas existentes no currículo ou as dificuldades que sente nessa concretização	Educadores de Infância Fa	Fr %	Professores do 1.º CEB Fa	Fr %	Total de Inquiridos Fa	Fr %
Falta de tempo	1	5	2	14	3	9
Desinteresse pessoal	0	0	0	0	0	0
Desinteresse do grupo	0	0	0	0	0	0
Falta de recursos	0	0	1	7	1	3
Falta de incentivos por parte da escola	0	0	0	0	0	0
Pouca motivação dos pais pela temática	0	0	0	0	0	0
Não Respondeu	20	95	11	79	31	89
Todos os Inquiridos	21	57	14	43	35	100

Tabela 36 - Principal motivo para a não articulação entre as áreas do currículo pelos inquiridos



20.1. Refira o principal motivo que o leva a não realizar uma articulação entre as várias áreas existentes no currículo ou as dificuldades que sente nessa concretização

Educadores de Infância

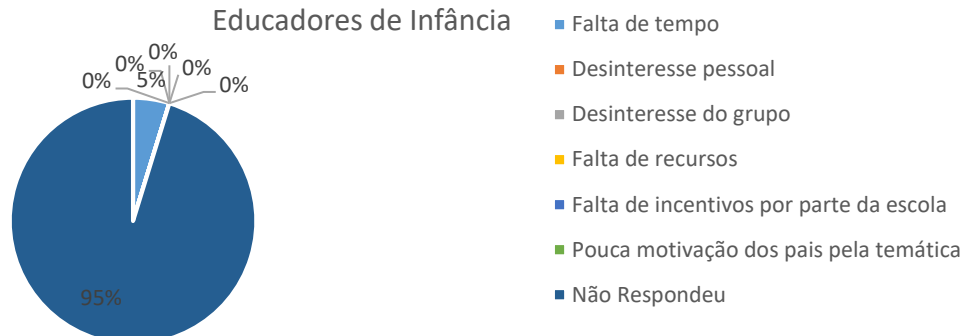


Fig. 101 - Principal motivo para a não articulação entre as áreas do currículo pelos inquiridos (Educadores de Infância)

20.1. Refira o principal motivo que o leva a não realizar uma articulação entre as várias áreas existentes no currículo ou as dificuldades que sente nessa concretização

Professores do 1.º CEB



Fig. 102 - Principal motivo para a não articulação entre as áreas do currículo (Professores do 1.º CEB)

20.1. Refira o principal motivo que o leva a não realizar uma articulação entre as várias áreas existentes no currículo ou as dificuldades que sente nessa concretização

Educadores de Infância e Professores de 1.º CEB



Fig. 103 - Principal motivo para a não articulação entre as áreas do currículo (Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

<b>21. Que materiais de referência utiliza como suporte da sua prática educativa em relação a atividades e projetos ligados à Educação Ambiental?</b>	<b>Educadores de Infância</b>	<b>Fr %</b>
<b>Guiões didáticos para o ensino experimental das ciências</b>	1	2
<b>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</b>	11	22
<b>Pesquisas autónomas em bibliotecas e/ou em websites</b>	2	4
<b>Despertar para a Ciência: Atividades dos 3 aos 6 anos + Guiões didáticos para o ensino experimental das ciências</b>	1	2
<b>Metas de Aprendizagem para Educação Pré-Escolar + Guião de Educação, Género e Cidadania (Pré-Escolar)</b>	1	2
<b>Metas de Aprendizagem para Educação Pré-Escolar + Pesquisas autónomas em bibliotecas e/ou em websites</b>	1	2
<b>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar + Despertar para a Ciência: Atividades dos 3 aos 6 anos</b>	7	14
<b>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar + Guião de Educação, Género e Cidadania (Pré-Escolar)</b>	2	4
<b>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar + Metas de Aprendizagem para Educação Pré-Escolar</b>	8	16
<b>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar + Pesquisas autónomas em bibliotecas e/ou em websites</b>	8	16
<b>Não Respondeu</b>	7	14
<b>Total Educadores de Infância</b>	49	61
	<b>Professores do 1.º CEB</b>	<b>Fr %</b>
<b>Guião de Educação Género e Cidadania para o 1.º Ciclo</b>	2	6
<b>Guiões didáticos para o ensino experimental das ciências</b>	1	3
<b>Pesquisas autónomas em bibliotecas e/ou em websites</b>	2	6
<b>Programa do 1.º Ciclo do ensino básico</b>	5	16
<b>Guião de Educação Género e Cidadania para o 1.º Ciclo + Pesquisas autónomas em bibliotecas e/ou em websites</b>	3	10
<b>Programa do 1.º Ciclo do ensino básico + Guião de Educação Género e Cidadania para o 1.º Ciclo</b>	3	10
<b>Programa do 1.º Ciclo do ensino básico + Guiões didáticos para o ensino experimental das ciências</b>	3	10
<b>Programa do 1.º Ciclo do ensino básico + Pesquisas autónomas em bibliotecas e/ou em websites</b>	2	6
<b>Programa do 1.º Ciclo do ensino básico + Outro (Programa Eco-Escolas)</b>	1	3
<b>Não Respondeu</b>	9	29
<b>Total Professores do 1.º CEB</b>	31	43

Tabela 37 - Materiais de referência utilizados como suporte da sua prática educativa em relação a atividades ligadas a EA segundo os inquiridos

21. Que materiais de referência utiliza como suporte da sua prática educativa em relação a atividades e projetos ligados à Educação Ambiental?

Ambiental?  
Educadores de Infância

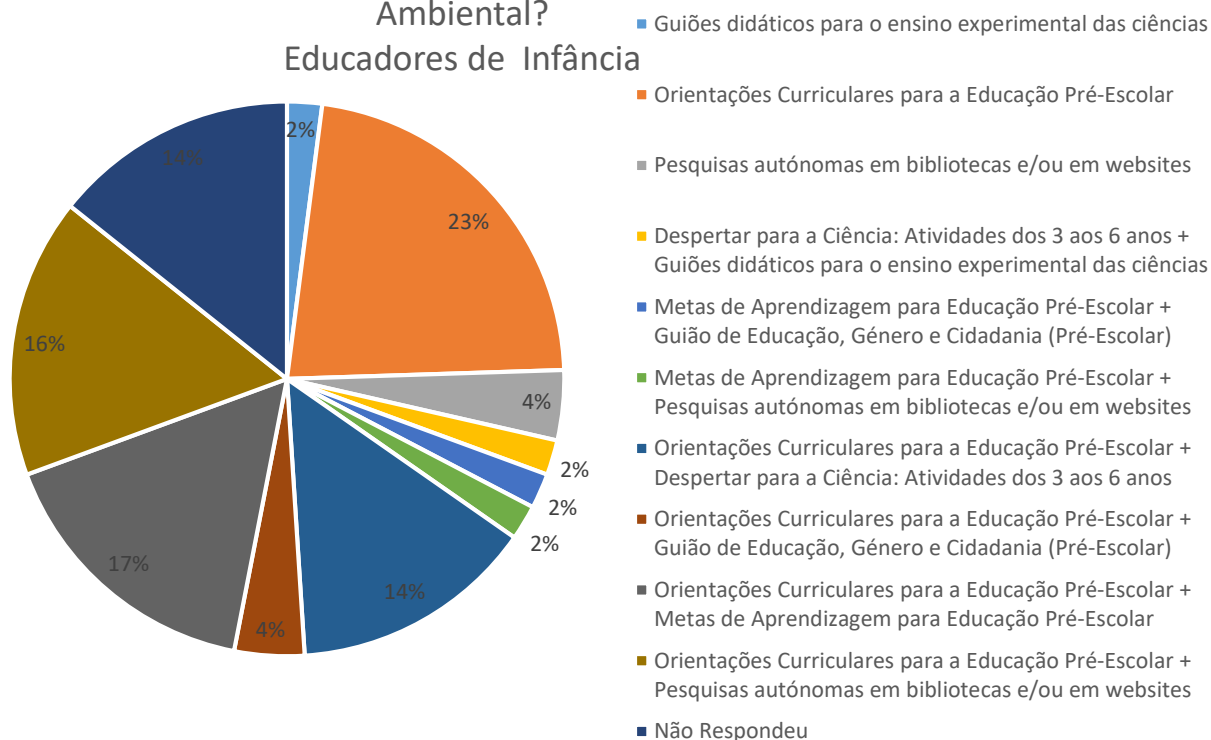


Fig. 104 - Materiais de referência utilizados como suporte da sua prática educativa em relação a atividades ligadas a EA segundo os inquiridos (Educadores de Infância)

21. Que materiais de referência utiliza como suporte da sua prática educativa em relação a atividades e projetos ligados à Educação Ambiental?

Professores do 1.º CEB

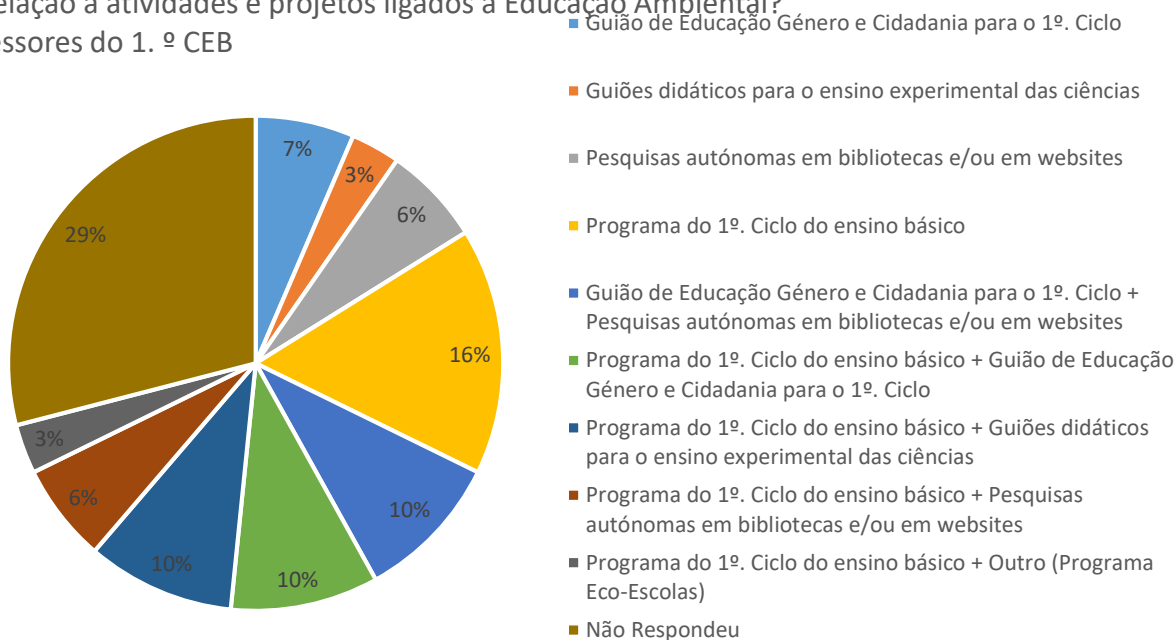


Fig. 105 - Materiais de referência utilizados como suporte da sua prática educativa em relação a atividades ligadas a EA segundo os inquiridos (Professores do 1.º CEB)

22. Qual dos seguintes temas ambientais aborda com maior frequência ao longo da sua prática educativa?	Educadores de Infância Fa	Fr %	Professores do 1.º CEB Fa	Fr %	Total de Inquiridos Fa	Fr %
Poluição (água/ solo/ atmosférica/ sonora/ luminosa)	4	8	1	3	5	6
Desflorestação	0	0	0	0	0	0
Biodiversidade	0	0	0	0	0	0
Alterações climáticas	0	0	1	3	1	1
4 R's (Reduzir, Reutilizar, Restaurar, Reciclar)	12	24	5	16	17	21
Dou importância a todos os temas mencionados	25	51	16	52	41	51
Não Respondeu	8	16	8	26	16	20
Total de Inquiridos	49	61	31	39	80	100

Tabela 38 - Tema ambiental mais abordado na prática educativa segundo os inquiridos.

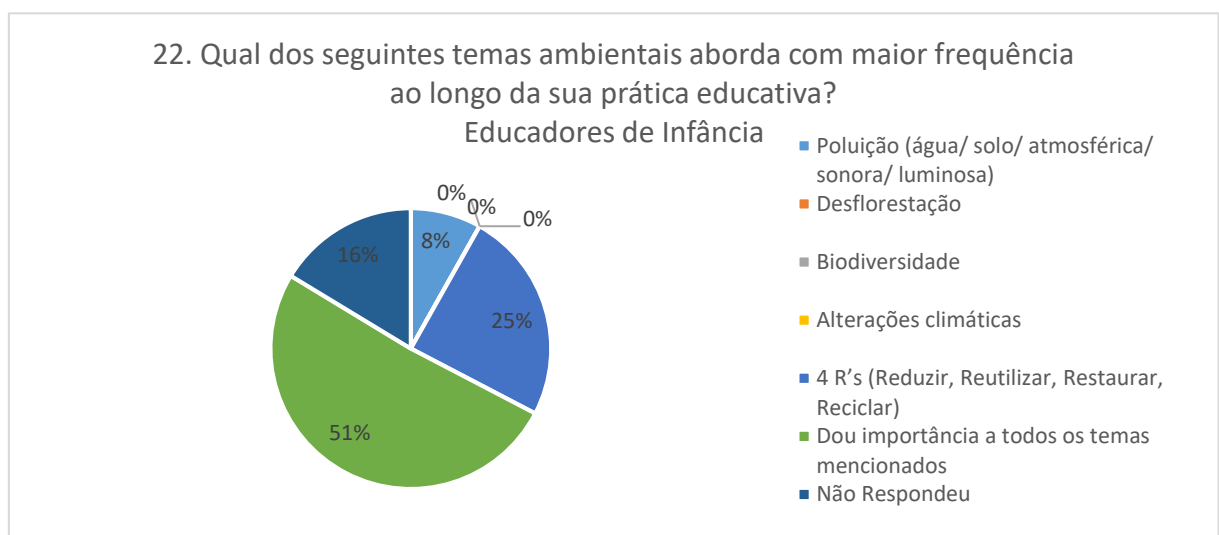


Fig. 106 - Tema ambiental mais abordado na prática educativa segundo os inquiridos (Educadores de Infância)

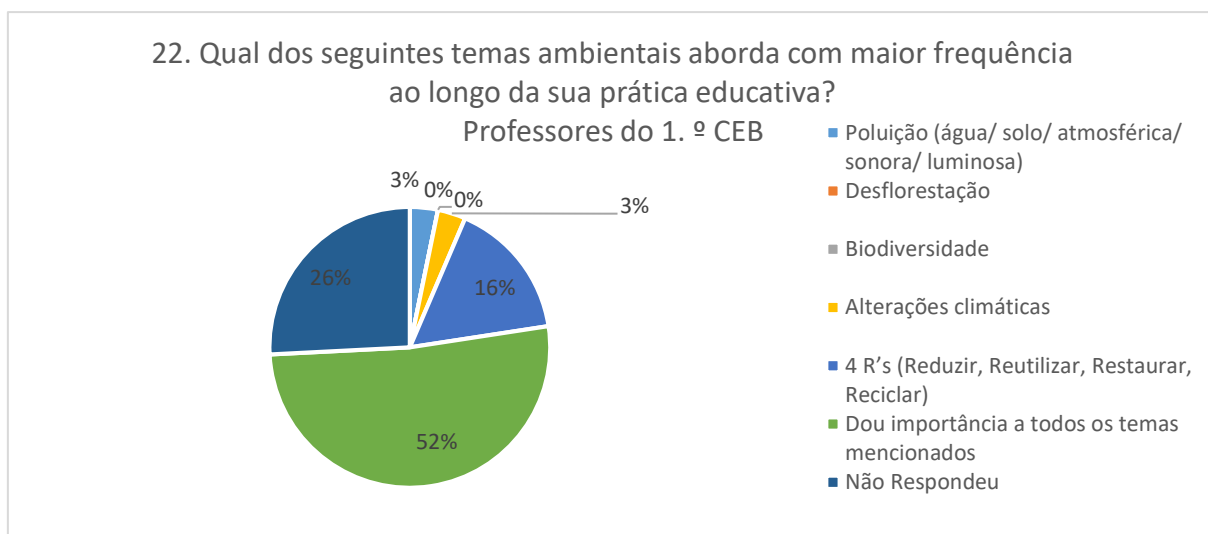


Fig. 107 - Tema ambiental mais abordado na prática educativa segundo os inquiridos (Professores do 1.º CEB)

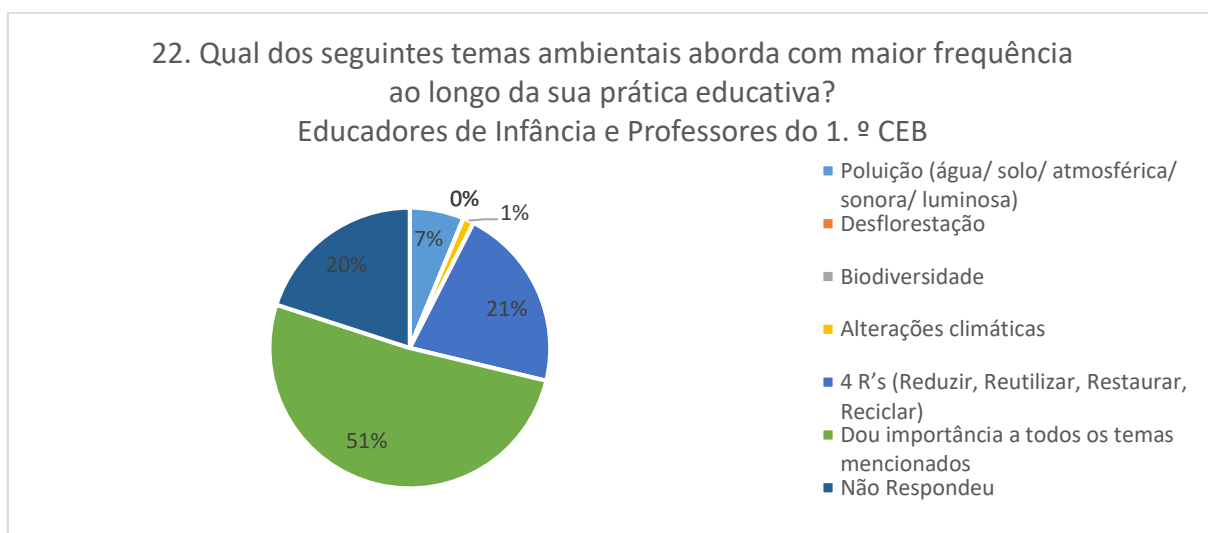


Fig. 108 - Tema ambiental mais abordado na prática educativa segundo os inquiridos (Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

22.1. Porque motivo considera o tema escolhido mais relevante comparativamente aos demais?	Educadores de Infância Fa	Fr %	Professores do 1.º CEB Fa	Fr %	Total de Inquiridos Fa	Fr %
Pela sua atualidade	3	13	0	0	3	8
Pela sua abrangência	5	21	3	20	8	21
Pela importância que lhe atribuo	3	13	0	0	3	8
Pelo interesse que suscita no grupo	2	8	1	7	3	8
Pelos diversos recursos disponíveis para a sua abordagem	0	0	0	0	0	0
Pela diversidade de atividades são feitas sobre o tema	2	8	1	7	3	8
Não Respondeu	9	38	10	67	19	49
Total de Inquiridos	24	62	15	38	39	100

Tabela 39 - Relevância do tema escolhido em relação aos demais segundo os inquiridos

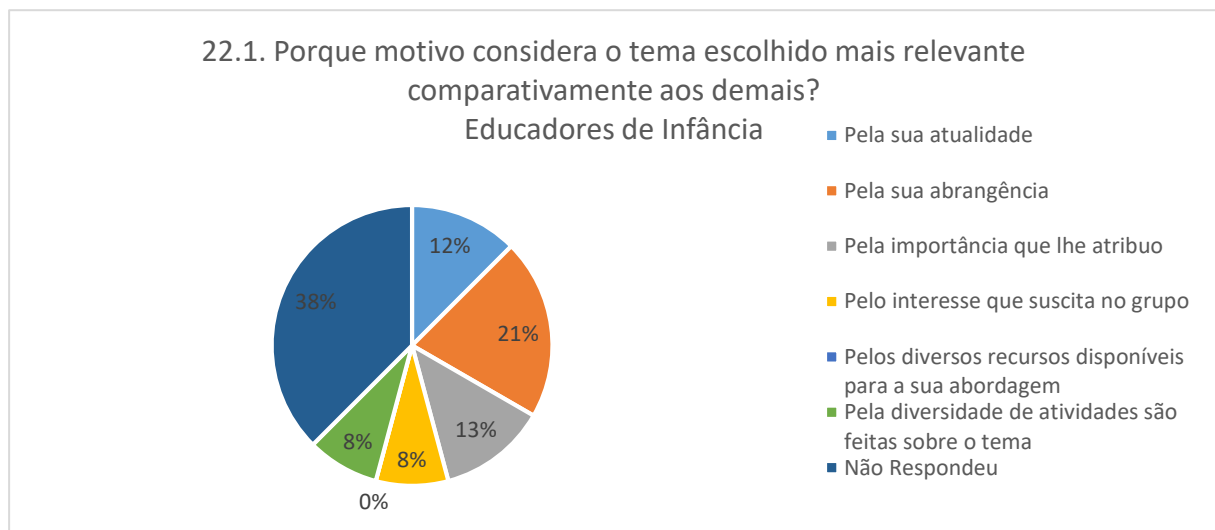


Fig. 109 - Relevância do tema escolhido em relação aos demais segundo os inquiridos (Educadores de Infância)

22.1. Porque motivo considera o tema escolhido mais relevante comparativamente aos demais?

Professores do 1.º CEB

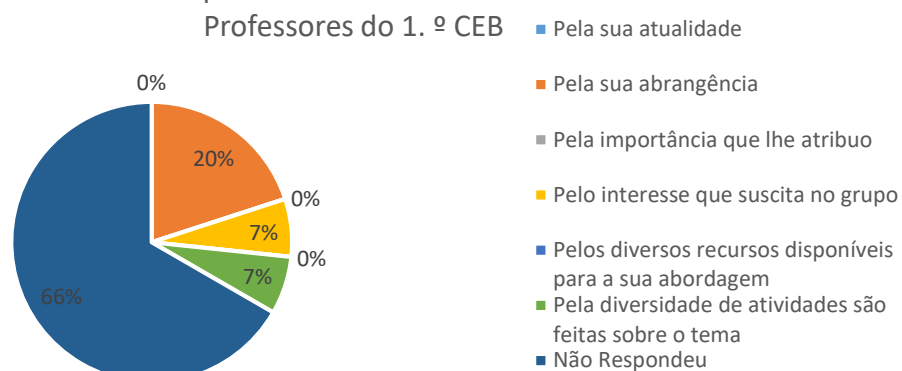


Fig. 110 - Relevância do tema escolhido em relação aos demais segundo os inquiridos (Professores do 1.º CEB)

22.1. Porque motivo considera o tema escolhido mais relevante comparativamente aos demais?

Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB

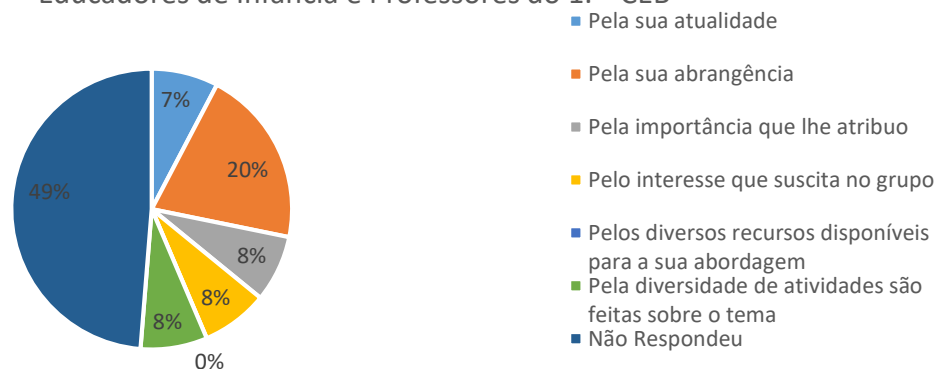


Fig. 111 - Relevância do tema escolhido em relação aos demais segundo os inquiridos (Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

<b>23. O que o motiva para esta predisposição/ preocupação/ sensibilização para as causas ambientais?</b>	<b>Educadores de Infância Fa</b>	<b>Fr %</b>	<b>Professores do 1.º CEB Fa</b>	<b>Fr %</b>	<b>Total de Inquiridos Fa</b>	<b>Fr %</b>
Este é um tema que se encontra muito atual então penso que devo abordá-lo	1	2	1	3	2	3
Preocupação pelos problemas ambientais	12	24	5	16	17	21
Envolvimento pessoal em causas ambientais	2	4	1	3	3	4
Transmitir este gosto pelas questões ambientais aos meus alunos para que eles o passem para os seus familiares e amigos	19	39	15	48	34	43
Simplesmente tento cumprir o meu papel de cidadão consciente, transmitindo aquilo que recebi	9	18	4	13	13	16
Não Respondeu	6	12	5	16	11	14
<b>Total de Inquiridos</b>	<b>49</b>	<b>61</b>	<b>31</b>	<b>39</b>	<b>80</b>	<b>100</b>

Tabela 40 – Principal motivo para a predisposição e sensibilização para as causas ambientais segundo os inquiridos

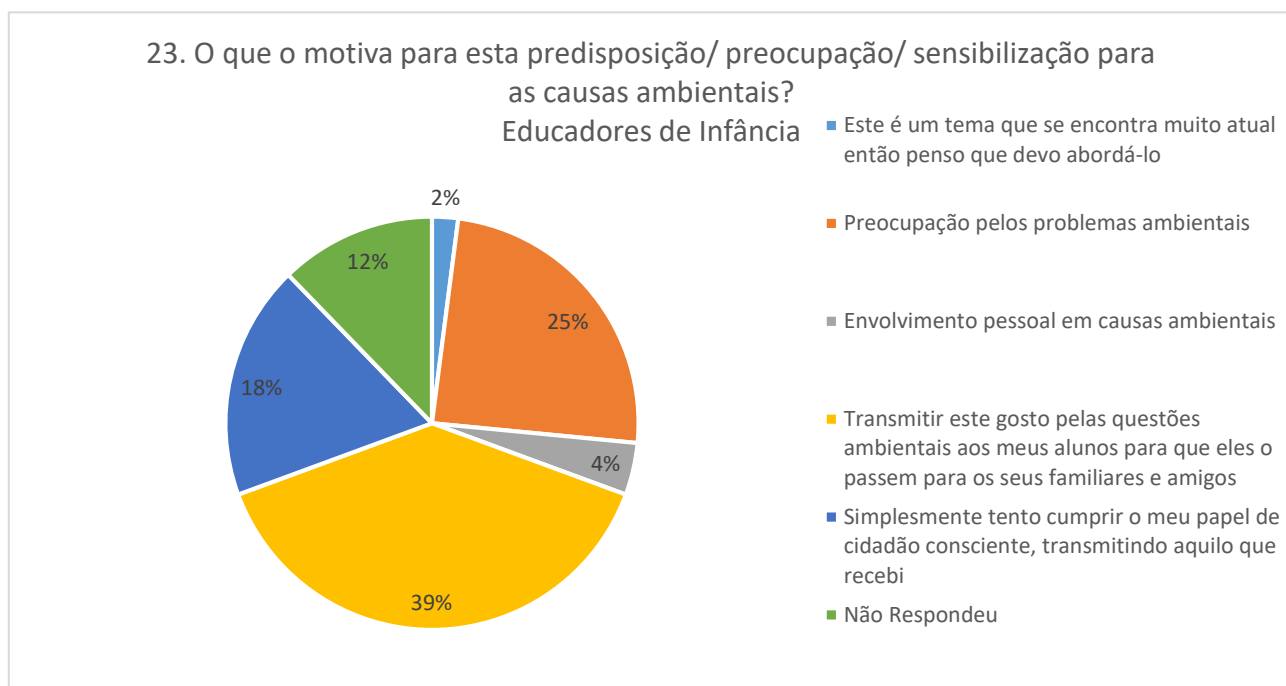
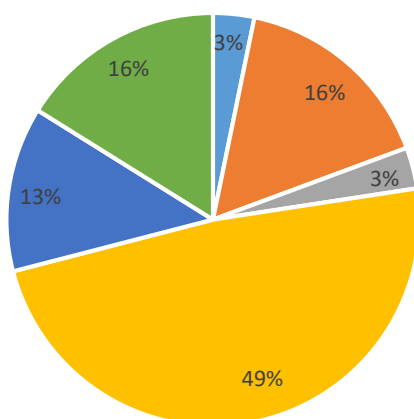


Fig. 112 - Principal motivo para a predisposição e sensibilização para as causas ambientais segundo os inquiridos (Educadores de Infância)



23. O que o motiva para esta predisposição/ preocupação/ sensibilização para as causas ambientais?

Professores do 1.º CEB

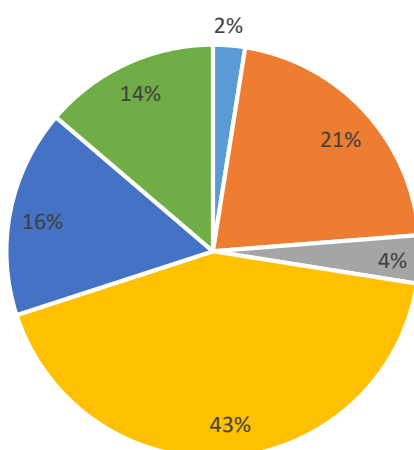


- Este é um tema que se encontra muito atual então penso que devo abordá-lo
- Preocupação pelos problemas ambientais
- Envolvimento pessoal em causas ambientais
- Transmitir este gosto pelas questões ambientais aos meus alunos para que eles o passem para os seus familiares e amigos
- Simplesmente tento cumprir o meu papel de cidadão consciente, transmitindo aquilo que recebi
- Não Respondeu

Fig. 113 - Principal motivo para a predisposição e sensibilização para as causas ambientais segundo os inquiridos (Professores do 1.º CEB)

23. O que o motiva para esta predisposição/ preocupação/ sensibilização para as causas ambientais?

Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB



- Este é um tema que se encontra muito atual então penso que devo abordá-lo
- Preocupação pelos problemas ambientais
- Envolvimento pessoal em causas ambientais
- Transmitir este gosto pelas questões ambientais aos meus alunos para que eles o passem para os seus familiares e amigos
- Simplesmente tento cumprir o meu papel de cidadão consciente, transmitindo aquilo que recebi
- Não Respondeu

Fig. 114 - Principal motivo para a predisposição e sensibilização para as causas ambientais segundo os inquiridos (Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB)

## **Anexo 4 – Tabelas de Contingência**

## Tabelas de contingência

		Prática de Educação Ambiental					
		Sim		Não		Total	
		Fa	Fr %	Fa	Fr %	Fa	Fr %
<b>Habilitações Literárias</b>	Bacharelato	3	6	0	0	3	6
	Licenciatura em Educação de Infância (4 anos)	29	59	2	40	31	57
	Licenciatura em Educação Básica + Mestrado (Educação Pré – Escolar)	5	10	1	20	6	11
	Licenciatura em Educação Básica + Mestrado (Educação Pré – Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico)	4	8	2	40	6	11
	Licenciatura + Mestrado + Doutoramento	1	2	0	0	1	2
	Outra	7	14	0	0	7	13
	Total	49	91	5	9	54	100

Tabela 1 – Formação académica vs Predisposição pessoal no envolvimento em atividades relacionadas com a EA (Educadores de Infância)

		Prática de Educação Ambiental					
		Sim		Não		Total	
		Fa	Fr %	Fa	Fr %	Fa	Fr %
<b>Habilitações Literárias</b>	Bacharelato	7	23	1	10	8	20
	Licenciatura em Ensino Primário (4 anos)	16	52	5	50	21	51
	Licenciatura em Educação Básica + Mestrado (1.º Ciclo do Ensino Básico)	3	10	0	0	3	7
	Licenciatura em Educação Básica + Mestrado (Educação Pré-Escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico)	2	6	1	10	3	7
	Licenciatura em Educação Básica + Mestrado (1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico)	0	0	0	0	0	0
	Licenciatura + Mestrado + Doutoramento	1	3	0	0	1	2
	Outra	2	6	3	30	5	12
	Total	31	76	10	24	41	100

Tabela 2 – Formação académica vs Predisposição pessoal no envolvimento em atividades relacionadas com a EA (Professores de 1.º CEB)

		Prática de Educação Ambiental					
		Sim	Não		Total		
		Fa	Fr %	Fa	Fr %	Fa	Fr %
Habilitações Literárias	Bacharelato	10	13	1	7	11	12
	Licenciatura em Educação de Infância (4 anos)	29	36	2	13	31	33
	Licenciatura em Educação Básica + Mestrado (Educação Pré-Escolar)	5	6	1	7	6	6
	Licenciatura em Ensino Primário (4 anos)	16	20	5	33	21	22
	Licenciatura em Educação Básica + Mestrado (1.º Ciclo do Ensino Básico)	3	4	0	0	3	3
	Licenciatura em Educação Básica + Mestrado (Educação Pré-Escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico)	6	8	3	20	9	9
	Licenciatura em Educação Básica + Mestrado (1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico)	0	0	0	0	0	0
	Licenciatura + Mestrado + Doutoramento	2	3	0	0	2	2
	Outra	9	11	3	20	12	13
	Total	80	84	15	16	95	100

Tabela 3 – Formação académica vs Predisposição pessoal no envolvimento em atividades relacionadas com a EA (Educadores de Infância e Professores de 1.º CEB)

		Prática de Educação Ambiental					
		Sim	Não		Total		
		Fa	Fr %	Fa	Fr %	Fa	Fr %
Naturalidade	Aveiro	4	8	0	0	4	7
	Beja	0	0	0	0	0	0
	Braga	0	0	0	0	0	0
	Bragança	1	2	0	0	1	2
	Castelo Branco	0	0	0	0	0	0
	Coimbra	7	14	0	0	7	13
	Évora	1	2	1	20	2	4
	Faro	2	4	0	0	2	4
	Guarda	0	0	0	0	0	0
	Leiria	1	2	0	0	1	2
	Lisboa	14	29	3	60	17	31
	Portalegre	0	0	0	0	0	0
	Porto	1	2	0	0	1	2
	Região Autónoma da Madeira	11	22	1	20	12	22
	Região Autónoma dos Açores	1	2	0	0	1	2
	Santarém	1	2	0	0	1	2
	Setúbal	1	2	0	0	1	2
	Viana do Castelo	1	2	0	0	1	2
	Vila Real	1	2	0	0	1	2
	Viseu	2	4	0	0	2	4
	Total	49	91	5	9	54	100

Tabela 4 – Naturalidade vs Predisposição pessoal no envolvimento em atividades relacionadas com a EA (Educadores de Infância)

		Prática de Educação Ambiental					
		Sim	Não		Total		
		Fa	Fr %	Fa	Fr %	Fa	Fr %
Naturalidade	Aveiro	1	3	0	0	1	2
	Beja	0	0	0	0	0	0
	Braga	1	3	0	0	1	2
	Bragança	0	0	0	0	0	0
	Castelo Branco	0	0	0	0	0	0
	Coimbra	2	6	0	0	2	5
	Évora	1	3	1	10	2	5
	Faro	0	0	0	0	0	0
	Guarda	1	3	1	10	2	5
	Leiria	0	0	0	0	0	0
	Lisboa	4	13	3	30	7	17
	Portalegre	1	3	0	0	1	2
	Porto	0	0	1	10	1	2
	Região Autónoma da Madeira	18	58	3	30	21	51
	Região Autónoma dos Açores	0	0	0	0	0	0
	Santarém	0	0	0	0	0	0
	Setúbal	1	3	0	0	1	2
	Viana do Castelo	0	0	0	0	0	0
	Vila Real	0	0	0	0	0	0
	Viseu	1	3	1	10	2	5
	Total	31	76	10	24	41	100

Tabela 5 – Naturalidade vs Predisposição pessoal no envolvimento em atividades relacionadas com a EA (Professores de 1.º CEB)

		Prática de Educação Ambiental					
		Sim	Não		Total		
		Fa	Fr %	Fa	Fr %	Fa	Fr %
Naturalidade	Aveiro	5	6	0	0	5	5
	Beja	0	0	0	0	0	0
	Braga	1	1	0	0	1	1
	Bragança	1	1	0	0	1	1
	Castelo Branco	0	0	0	0	0	0
	Coimbra	9	11	0	0	9	9
	Évora	2	3	2	13	4	4
	Faro	2	3	0	0	2	2
	Guarda	1	1	1	7	2	2
	Leiria	1	1	0	0	1	1
	Lisboa	18	23	6	40	24	25
	Portalegre	1	1	0	0	1	1
	Porto	1	1	1	7	2	2
	Região Autónoma da Madeira	29	36	4	27	33	35
	Região Autónoma dos Açores	1	1	0	0	1	1
	Santarém	1	1	0	0	1	1
	Setúbal	2	3	0	0	2	2
	Viana do Castelo	1	1	0	0	1	1
	Vila Real	1	1	0	0	1	1
	Viseu	3	4	1	7	4	4
	Total	80	84	15	16	95	100

Tabela 6 – Naturalidade vs Predisposição pessoal no envolvimento em atividades relacionadas com a EA (Educadores de Infância e Professores de 1.º CEB)

		Prática de Educação Ambiental					
		Sim		Não		Total	
		Fa	Fr %	Fa	Fr %	Fa	Fr %
Localidade	Aveiro	4	8	0	0	4	7
	Beja	0	0	0	0	0	0
	Braga	0	0	0	0	0	0
	Bragança	0	0	0	0	0	0
	Castelo Branco	0	0	0	0	0	0
	Coimbra	8	16	0	0	8	15
	Évora	1	2	0	0	1	2
	Faro	3	6	1	20	4	7
	Guarda	0	0	0	0	0	0
	Leiria	1	2	0	0	1	2
	Lisboa	11	22	2	40	13	24
	Portalegre	0	0	1	20	1	2
	Porto	2	4	0	0	2	4
	Região Autónoma da Madeira	9	18	1	20	10	19
	Região Autónoma dos Açores	2	4	0	0	2	4
	Santarém	1	2	0	0	1	2
	Setúbal	3	6	0	0	3	6
	Viana do Castelo	1	2	0	0	1	2
	Vila Real	1	2	0	0	1	2
	Viseu	2	4	0	0	2	4
	Total	49	91	5	9	54	100

Tabela 7 – Localidade vs Predisposição pessoal no envolvimento em atividades relacionadas com a EA (Educadores de Infância)

		Prática de Educação Ambiental					
		Sim		Não		Total	
		Fa	Fr %	Fa	Fr %	Fa	Fr %
Localidade	Aveiro	0	0	0	0	0	0
	Beja	0	0	0	0	0	0
	Braga	0	0	0	0	0	0
	Bragança	0	0	0	0	0	0
	Castelo Branco	0	0	0	0	0	0
	Coimbra	2	6	0	0	2	5
	Évora	0	0	0	0	0	0
	Faro	1	3	0	0	1	2
	Guarda	0	0	0	0	0	0
	Leiria	1	3	0	0	1	2
	Lisboa	3	10	1	10	4	10
	Portalegre	1	3	1	10	2	5
	Porto	0	0	0	0	0	0
	Região Autónoma da Madeira	21	68	7	70	28	68
	Região Autónoma dos Açores	0	0	0	0	0	0
	Santarém	0	0	0	0	0	0
	Setúbal	2	6	1	10	3	7
	Viana do Castelo	0	0	0	0	0	0
	Vila Real	0	0	0	0	0	0
	Viseu	0	0	0	0	0	0
	Total	31	76	10	24	41	100

Tabela 8 – Localidade vs Predisposição pessoal no envolvimento em atividades relacionadas com a EA (Professores de 1.º CEB)

		Prática de Educação Ambiental					
		Sim		Não		Total	
		Fa	Fr %	Fa	Fr %	Fa	Fr %
Localidade	Aveiro	4	5	0	0	4	4
	Beja	0	0	0	0	0	0
	Braga	0	0	0	0	0	0
	Bragança	0	0	0	0	0	0
	Castelo Branco	0	0	0	0	0	0
	Coimbra	10	13	0	0	10	11
	Évora	1	1	0	0	1	1
	Faro	4	5	1	7	5	5
	Guarda	0	0	0	0	0	0
	Leiria	2	3	0	0	2	2
	Lisboa	14	18	3	20	17	18
	Portalegre	1	1	2	13	3	3
	Porto	2	3	0	0	2	2
	Região Autónoma da Madeira	30	38	8	53	38	40
	Região Autónoma dos Açores	2	3	0	0	2	2
	Santarém	1	1	0	0	1	1
	Setúbal	5	6	1	7	6	6
	Viana do Castelo	1	1	0	0	1	1
	Vila Real	1	1	0	0	1	1
	Viseu	2	3	0	0	2	2
	Total	80	84	15	16	95	100

Tabela 9 – Localidade vs Predisposição pessoal no envolvimento em atividades relacionadas com a EA (Educadores de Infância e Professores de 1. ° CEB)